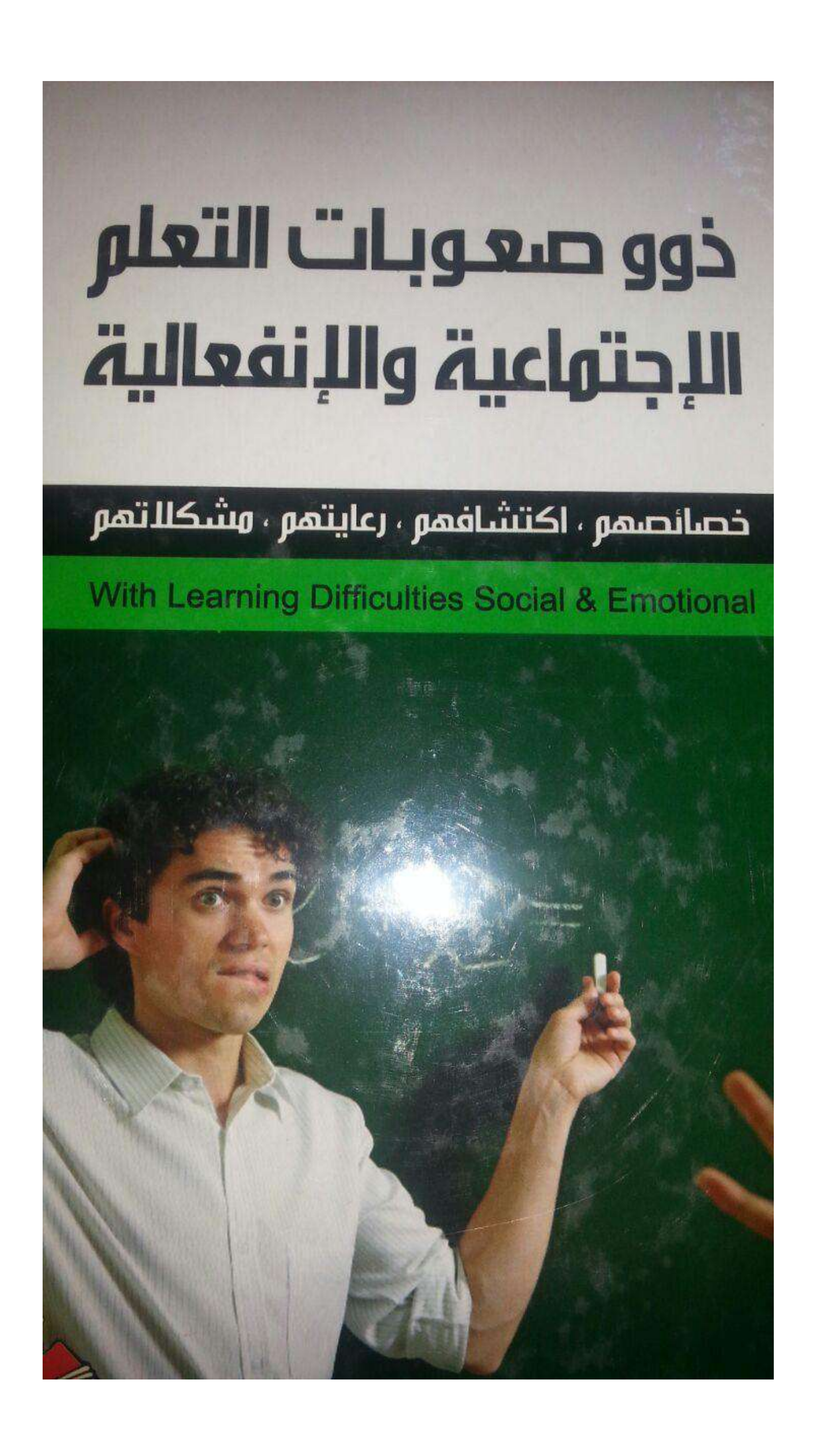
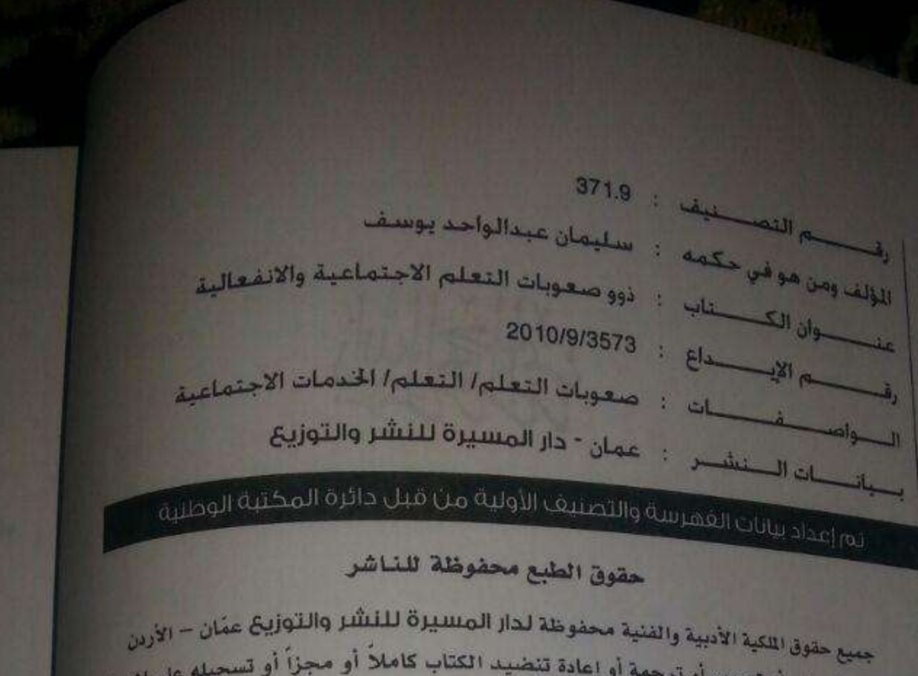

ذوو صعوبات التعلم
الإجتماعية والإنفعالية
خصائصهم ، اكتشافهم ، رعايتهم ، مشكلاتهم
With Learning Difficulties Social & Emotional



رقــــم التصـــنيف : 371.9

المؤلف ومن هو في حكمه : سليمان عبدالواحد يوسف

عنــــوان الكـــتاب : ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

رقـــم الإيـــداع : 2010/9/3573

الــواصـــــفـــات : صعوبات التعلم/ التعلم/ الخدمات الاجتماعية

بيــانــــات الــنـــشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى 2011م - 1432هـ



عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل

الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني

w.massira.jo





خصائصهم ، اكتشافهم ، رعايتهم ، مشكلاتهم

With Learning Difficulties Social & Emotional

الدكتور
سليمان عبد الواحد يوسف





الإهداء

إلى من يعشقهما قلبي وتشتاق لرؤيتهما عيني وتتسامى بهما روحي إلى ... والدي ... ووالدتي.

إلى الذين شعرت بقيمة العلم والنجاح من خلالهم ... إخوتي الأعزاء.

إلى كل أستاذ علمني درساً في هذه الحياة ...

إلى التي تنتمي إلى نفس تخصصي، والتي تتفهم طبيعة عملي، والتي تصبر معي في حُلوى ومُرى، والتي تشاركني كل أنواع المعاناة، إلى سندي وعوني ورفيقة دربي والتي في عقلي وضميري وقلبي... الدكتورة/ أمل غنايم.

إلى كل مُحب للغير مُرشد للخير آمر بالمعروف وناهٍ عن المنكر ...

إليهم جميعاً أهدى هذا الجهد العلمي المتواضع

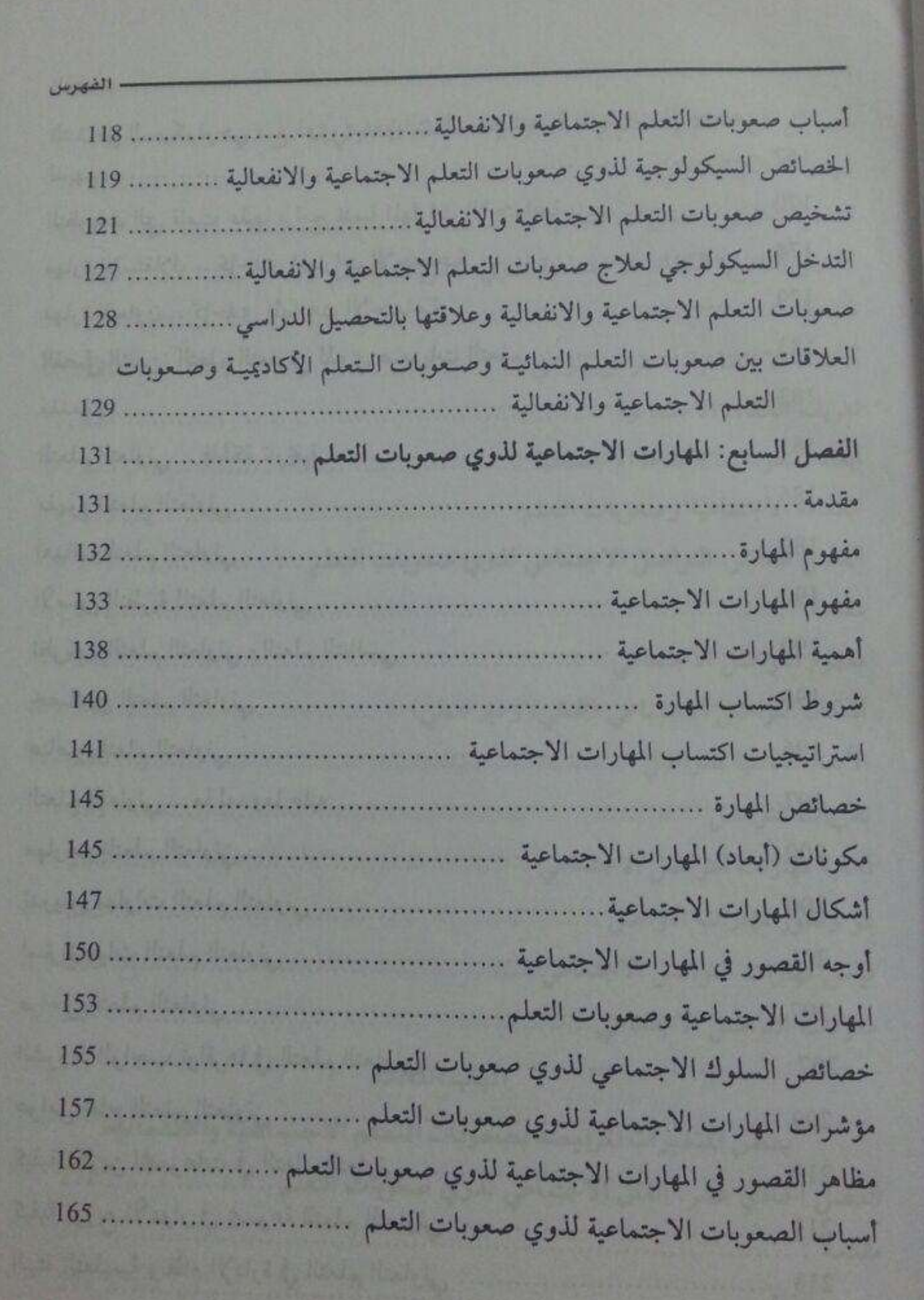
آمل أن يحقق الغرض الذي وضع من أجله.



الفهرس

الباب الثاني

صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية



المراجع

المقدمة

الحمد لله الذي أبان لعباده منهاج التربية القويم في قرآنه العظيم، وأصلي وأسلم على سيد الأولين والآخرين الذي بعثه الله معلماً وهادياً، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد،،

إنه ليسعدني ويسرني جداً أن أقدم للقارئ العربي الحبيب والمكتبة العربية هذا الكتاب (الذي أعتبره ابني الرابع والعشرين)، والموسوم بعنوان: ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية "خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم"، والذي أعتقد أنه بمثابة مساهمة متواضعة تثري المكتبة الأكاديمية العربية استكمالا لما تم تقديمه في مجال صعوبات التعلم.

ويعد مجال صعوبات التعلم من المجالات التي استقطبت اهتمام العديد من المتخصصين في علم النفس التربوي بصفة عامة وعلم نفس الفئات الخاصة على وجه الخصوص، وقد تزايد الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر والثلث الأخير من القرن العشرين، فمع بدايات السبعينيات من القرن الماضي أصبح هذا الموضوع مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة وذلك من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة من الأفراد يتعرضون لصور مختلفة من المشكلات التي تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي وتؤدي في النهاية إلى فشلهم التعليمي وزيادة فرص تسربهم من التعليم.

ويتفق معظم المشتغلين بالتربية الخاصة من التربويين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم على أن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال وحتى البالغين يشكلون مجموعة غير متجانسة حتى داخل المدى العمري الواحد، ويعد الطفل من ذوي صعوبات التعلم إذا سجل انحرافاً في الأداء بين قدراته أو استعداداته أو مستوى ذكائه، وتحصيله الأكاديمي، في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع التي حددها القانون الفيدرالي وهي: مهارة القراءة - الفهم القرائي -العمليات الحسابية أو الرياضية - الاستدلال الرياضي - التعبير الكتابي - التعبير الشفهي - الفهم السمعي، وعلى هذا فإن التلميذ أو الطفل الذي يسجل

انحرافاً أكاديمياً في واحدة أو أكثر من هذه المهارات يقع في عداد ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم فإن هناك العديد من أنماط صعوبات التعلم التي تتعدد بتعدد الانحراف في أي من المهارات المشار إليها. ويرى مؤلف هذا الكتاب أن هناك مدى كبيراً لحدة الخاصية ودرجة تواترها لدى ذوي صعوبات التعلم .إذا أضفنا إلى بعد الانحراف الأكاديمي بعدي الخصائص المعرفية، والخصائص الاجتماعية الانفعالية.

فالمتعلمون ذوو صعوبات التعلم يوصفون بأنهم أذكياء إلا أنهم يفتقدون القدرة على التعلم بمستويات تتناسب مع قدراتهم العقلية، كما أنهم يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية مثل: قصور المهارات والكفاءة الاجتماعية، وصعوبة اكتساب أصدقاء جدد، والتوتر والاندفاعية، والانسحابية والعدوانية، والاعتمادية، وضعف وانخفاض كل من مفهوم الذات وتقدير الذات، ويعانون من التشاؤم، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي، ويعد ذلك فقداً هائلا للطاقة البشرية.

والكتاب الذي بين أيدينا جاء ليتضمن بين دفتيه ثلاثة أبواب، تمثلت في الباب الأول الذي يلقي الضوء على أساسيات صعوبات التعلم، وقد أشتمل على خمسة فصول، تناول الفصل الأول صعوبات التعلم من حيث تاريخها ومفهومها وتصنيفاتها، وتعرض الفصل الثاني إلى الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم، وألقى الفصل الثالث بظلاله على المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم، بينما تعلق الفصل الرابع بتقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم. في حين تعرض الفصل الخامس إلى الأساليب والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم.

أما الباب الثاني فتعلق بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية التي تضمنت خمسة فصول أيضاً، تعلق الفصل السادس بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم، والفصل السابع بالمهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، بينما تناول الفصل الثامن التعلم التعاوني لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وألقى الفصل التاسع بظلاله على الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، وتعرض الفصل العاشر إلى التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم.

وأخيراً جاء الباب الثالث والأخير ليلقي بظلاله على بعض المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية الذي تضمن ستة فصول حيث اشتمل على الفصل الحادي عشر الذي تعلق بالقلق الاجتماعي، وتعرض الفصل الثاني عشر إلى الاغتراب

النفسي، وتلاه الفصل الثالث عشر الذي تناول دافعية الإنجاز، ثم جاء الفصل الرابع عشر ليلقي بظلاله على تقدير الذات، ثم تعرض الفصل الخامس عشر إلى السلوك الانسحابي لذوي صعوبات التعلم. وأخيراً جاء الفصل السادس عشر ليلقي بظلاله على اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لذوي صعوبات التعلم.

هذا وقد زود الكتاب الحالي بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملائمة كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

وأخيراً آمل أن أكون قد وفقت في عرض مادة هذا الكتاب على نحو يستفيد منه القارئ الحبيب، وأن يؤدي هذا الكتاب أيضاً الغرض الذي وضع من أجله، وأن تكون فيه الفائدة المعرفية والعلمية، ما يعود بالنفع على المربين والدارسين والباحثين العاملين في المؤسسات النفسية والتربوية والاجتماعية والمهتمين بمجال صعوبات التعلم، وأن يسد فراغاً مهما في المكتبة الأكاديمية العربية في مجال صعوبات التعلم عامةً وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية على وجه الخصوص.

ولما كان كل عمل علمي إلفه اللازم غير المنفك عنه انه يعاني من القصور والنقص، فربما لا يخلو هذا الكتاب المرجعي من الأخطاء وجوانب النقص والقصور، وكم أكون ممتنا وفي منتهى السعادة لتلقي أية ملاحظات أو آراء من القارئ الكريم يمكن الاستفادة منها وأخذها في الاعتبار في الطبعات القادمة لهذا العمل العلمي المتواضع الذي أتقدم به راجياً وجه ربي تبارك وتقدس عسى أن يكون إسهاماً في المسيرة العلمية لعلم النفس المصري والعربي. ﴿إِنْ أُرِيدُ إِلَّا ٱلْإِصْلَٰحَ مَا ٱسْتَطَعْتُ ۚ وَمَا تَوْفِيقِىٓ إِلَّا بِٱللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴿٨٨﴾﴾ [هود: 88].

المؤلف

الباب الأول

أساسيات صعوبات التعلم

الفصل الأول: صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تصنيفاتها

الفصل الثاني: الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم

الفصل الثالث: المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم

الفصل الرابع: تقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

الفصل الخامس: الأساليب والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم

الفصل الأول

صعوبات التعلم.. تاريخها، مفهومها، تصنيفاتها

مقدمة

يتجه البحث في الآونة الأخيرة نحو تحديد بل وتخصيص مفهوم صعوبات التعلم؛ ذلك المفهوم العام الموسع، الذي يضم أنواعاً شتى من الصعوبات، التي أودعناها حزمة واحدة وأطلقنا عليها صعوبات التعلم، على الرغم من أنه يضم أنواعاً متباينة من الصعوبات أطلق على كل منها "صعوبات خاصة أو نوعية في التعلم" Specific Learning Difficulties منها صعوبات نوعية في التفكير، أو في الكتابة، أو في الحساب، أو في التهجي، أو صعوبات نوعية في القراءة (العسر القرائي)، أو صعوبات اجتماعية وانفعالية. ويتناول مؤلف الكتاب هذا النوع الأخير – صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية – بشيء من التفصيل، نظراً لندرة الكتابات العربية وافتقار المكتبة العربية للكتب والمراجع في هذا النوع من صعوبات التعلم.

وتعد صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى فئات التربية الخاصة التي يصفها مؤلف الكتاب بأنها "فئة ذوي المحنة التعليمية" أو "الإعاقة الخفية" التي لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأفراد -إن لم يكن كلهم- أن يشكوا منها. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعاً مهماً وأصبح مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهم، وقد استثارت تلك الفئة – صعوبات التعلم – انتباه كثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم الأعصاب، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس اللغوي، والطب، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس العصبي المعرفي، مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها، ومن ثم أطلقت على هذه الفئة من الأفراد مصطلحات عديدة من بينها الأفراد ذوو الخلل

الوظيفي البسيط في المخ، الأفراد ذوو الإصابات المخية، الأفراد ذوو الإعاقات الإدراكية، وأخيراً الأفراد ذوو صعوبات التعلم. ورغم تقبل هذا المصطلح - صعوبات التعلم - اجتماعياً مقارنة بمصطلح التخلف العقلي فإنه لا يوجد تعريف محدد لهذا المصطلح. فمنذ محاولة كيرك (Kirk, 1962) وضع تعريف لصعوبات التعلم وحتى الآن، لا تزال هذه إحدى القضايا المهمة في حقل صعوبات التعلم.(Stan & Joseph, 1995).

وفيما يلي عرض موجز للتطور التاريخي لصعوبات التعلم:

مجال صعوبات التعلم ... فذلكة تاريخية

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم نظراً لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد.

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة في دراسة التعلم، وترجع الجذور التاريخية، وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرانسيس جال (Francise Gall, 1802) حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام، وصاغ فكراً مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطراب النطق واللغة. (Hammill, 1993: 295)

وقد شهد مطلع الستينيات من القرن الماضي كما يرى هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2003) تقديم اقتراح من جانب صموئيل كيرك Somuel Kirk يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم.

ويؤكد جونسون (Johnson, 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام 1963، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات (خيري المغازي، 1998: 9)، ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك Kirk في اشتقاق مصطلح "صعوبات التعلم" Learning Difficulties كمفهوم تربوي جديد، وقد طرحه في أثناء المؤتمر القومي الذي

انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال (عبد المطلب القريطي، 2005: 409). وفي هذا المؤتمر - أكد صموئيل كيرك Kirk أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية.

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقى اهتماماً متزايداً على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام 1965 وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم، وكذا توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من أحد عشر تعريفاً ذا صيغة رسمية، بعضها قوبل بالرفض، أو النقد والآخر حظي بالقبول، إلا أن أكثر التعريفات قبولاً من المتخصصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي أو ما يعرف بقانون 94-142 الصادر في 29 نوفمبر لعام 1975 والذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. ثم كان تحديد المصطلح - صعوبات التعلم - خلال الفترة من 1975 - 1977 وذلك في صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل المكتب الأمريكي للتربية United State office of Education (U.S.O.E).

مفهوم صعوبات التعلم

تعد أحدى النقاط مناط الاهتمام لدى أي باحث يريد أن يتعرف على أي مجال أو مفهوم، علمي، هي أولاً التعرف على المعنى الدقيق لهذا المفهوم، ما سوف يوفر له الإطار العلمي الجيد الضابط لحركة بحثه، فمجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال آخر، نجده قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم.

وفيما يلي عرض للعديد من تعريفات صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية لنعطي القارئ فكرة شاملة عن مفهوم صعوبات التعلم.

يصنف المؤلف تعريفات صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلي عرض لها:

1. تعريفات تربوية.
2. تعريفات طبية.

3. تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية.
4. تعريفات فيدرالية (المؤسسات أو الهيئات).

أولاً: التعريفات التربوية

قدمت باتمان (Bateman, 1965: 220) تعريفاً للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، متضمناً فكرة محك التباعد بين الإمكانيات العقلية والتحصيل الدراسي. وينص هذا التعريف على أن "الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعداً دالاً تربوياً بين إمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي".

وعرف هاري ولامب (Harre & Lamb, 1983: 340) الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم بأنه "توجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من السن نفسها ولا توجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة".

في حين قدم عادل الأشول (1987: 540) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنها "نقص في الإنجاز أو القدرة عند بعض الأفراد في مجال تعليمي معين مقارنة بإنجاز أو قدرة الأفراد ذوي القدرة العقلية المتشابهة معهم، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات في العمليات النفسية التي تتضمن فهم استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة".

ويشير سيد أحمد عثمان (1990: 29) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم "الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقلياً وجسميًا والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر".

ويذكر كرسيني (Corsini, 1994: 105) أن مفهوم صعوبات التعلم: "هو عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي العادي مع امتلاكه قدرات عقلية عادية، ولا يظهر عليه أي من مظاهر الاختلال الفسيولوجي العصبي، ولديه صعوبة في الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية أو اللغوية، ولم يستطع القراءة، أو عمل الحساب في إطار المنهج الموضوع، وقد يكون ذلك في أي عمر أو مستوى اقتصادي أو اجتماعي".

وعرف ليون (Lion, 1995) مفهوم صعوبات التعلم بأنه "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على فهم، أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة، والتي ربما تُظهر نفسها في القدرة غير التامة للفرد لكي يستمع، يتحدث، يقرأ، يكتب، يتهجى. أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية، والأفازيا النمائية. ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم تعتبر نتيجة أساسية لإعاقات بصرية، سمعية، إدراكية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عدم ملائمة بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية. (نصره جلجل، 2001: 83).

كما يشير محمد غنيم وكمال عطية (1996: 131) إلى صعوبات التعلم على أنها «مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين ذكاؤهم عادي - متوسط أو فوق المتوسط وينخفض مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية».

ويشير محمد عدس (1998: 37 – 38) إلى الشخص الذي لديه اضطراب في إحدى العمليات السيكولوجية حين يستخدم اللغة الشفهية، أو حين يتعلمها كتابة، أو قراءة، ويبدو ذلك في عدم قدرته على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ، أو يتحدث أو يكتب أو يقوم بعمليات حسابية، ويشمل ذلك بعض الحالات مثل صعوبة الإدراك أو تلف في المخ.

وقدم فؤاد أبو حطب وآمال صادق (2000: 774) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن مفهوم صعوبات التعلم "يعني العجز عن التعلم Learning Disabilities ويعتبرونه لوناً من التعويق الشديد يدخل صاحبه في فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة".

ويعرف السرطاوي (Saratawi, 2001) صعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية. وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات".

وينظر عبد العزيز العبد الجبار (2002: 178) إلى صعوبات التعلم على أنها "مصطلح يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة. ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو

الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو القيام بالعمليات الحسابية. وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي البسيط، أو إلى عدم القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام. ويُستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي".

وتذكر آيات عبد المجيد (2003: 38) في معرض تحديدها لمفهوم صعوبات التعلم أن "مصطلح يشير إلى أولئك المتعلمين الذين لا يستطيعون الإفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يصل إليه العاديون من الأطفال وذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل الإدراك، الانتباه، التذكر، كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية".

ويشير صالح هارون (2004: 18) إلى أن "صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجي والحساب، والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات".

ويعرف نبيل حافظ (2006: 3) صعوبات التعلم بأنها "اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة".

وقدمت فردوس الكنزي (2007: 33) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن "صعوبات التعلم مصطلح يطلق على أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات العقلية، وفي التحصيل، ولا يستطيعون الإفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي. ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية".

ثانياً: التعريفات الطبية

يشير كليمنتس (Climentes, 1966) من خلال مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط إلى هؤلاء الأطفال الذين يقتربون من المتوسط أو المتوسطين أو أعلى من المتوسط من

الذكاء والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية .(فتحي عبد الرحيم وحليم بشاي، 1988: 393)

ويعرف براون وآخرون (Braown et al, 1987) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابة، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية. ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والافازيا النمائية. (عبد الوهاب كامل، 1994: 140).

في حين يعرف إبرا هام (Ebraham, 1992: 235) صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات التي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد. وتُبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهر أفرادها تفاوتا بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية، وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية.

ثالثاً: تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية

يتضمن هذا النوع التعريفات التي اهتمت اهتمامًا كبيراً بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

يذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1996: 33) أن صموئيل كيرك (Kirk, 1962) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها "مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة امكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية".

وقدم السيد عبد الحميد (2003: 126) تعريفاً لمفهوم صعوبات التعلم ينص على أنه "مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية وتظهر آثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية

الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية، ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

ويعرف سُليمان عبد الواحد (2008: 37، 2009: 43) مفهوم صعوبات التعلم بأنه مُصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء أكانت (سمعية أم بصرية أم حركية)، وأنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء أكان (ثقافياً أم اقتصادياً أم تعليمياً وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي.

رابعاً: التعريفات الفيدرالية (المؤسسات أو الهيئات)

لقد صدرت مجموعة من التعريفات الفيدرالية لتوضيح مفهوم صعوبات التعلم، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

1. **تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (1977)** National Advisory Committee for Handicapped Children: صدر التعريف عن اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين في مرسوم بقانون تحت (91 – 230) سنة (1968) لتعريف صعوبات التعلم، ونتيجة لكثير من الانتقادات التي وجهت له صدر تعديل في 29 نوفمبر بقانون (94 – 142) سنة (1977) وينص على أن صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجي أو القيام بالعمليات الحسابية، كما يحتوي التعريف مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابة المخ والخلل البسيط في وظائف المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية. ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية

أو التخلف العقلي أو الأطفال ذوي العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية". (Ohlson, 1978: 8).

2. **تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981) Tianal Joint Committee National on Learning Disabilities (1981)**: ظهر هذا التعريف نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريف الفيدرالي الصادر عام (1977)، وقد رأت الهيئة الوطنية المشتركة المكونة من الهيئات الست السابقة الذكر وضع تعريف لتلافي سلبيات التعريف السابق، وينص على أن صعوبات التعلم "هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في المشكلات التي تتعلق بمجالات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة والاستدلال وإجراء العمليات الحسابية والتي تكمن داخل الفرد وترجع إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وتصاحبها بعض الإعاقات مثل (الإعاقة الحسية - التأخر العقلي - الاضطرابات الانفعالية الشديدة) أو بعوامل بيئية مثل (الفروق الثقافية والتعليم غير الملائم) إلا أنها غير ناتجة مباشرة عن تلك الظروف". (Hammill , 1990: 18).

3. **تعريف اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة (1994) (NJCLD)**: في عام 1994 قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) بإدخال بعض التعديلات التي رأت ضرورة إدخالها على تعريفها السابق لسنة 1981 والتي تضمنت بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم أو المرتبطة بها مثل مشكلات الضبط الذاتي للسلوك، مشكلات الإدراك الاجتماعي، مشكلات التفاعل الاجتماعي. وهذا التعريف نص على أن صعوبات التعلم "هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب في السمع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات العقلية، وهذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطرابات وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوبًا باضطراب في السلوك والإدراك الاجتماعي". (Polloway et al, 1997: 298)

ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم نلاحظ أنه ما زال مصطلح صعوبات التعلم - وبالرغم من التاريخ القصير نسبياً لهذا المجال - يشكل عبئاً على المشتغلين به للوصول إلى تعريفات أكثر دقة وشمولاً.

ونود أن نشير هنا إلى أنه يوجد بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية والأجنبية التي سبق عرضها والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم نوضحها فيما يلي:

1. أن معظم التعريفات اتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا الخلل يكون وظيفيا وليس عضويا، وهو السبب وراء ظهور حالات صعوبات التعلم.
2. استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات مثل: الإعاقة الحسية والعقلية، التخلف العقلي، مشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حرمان بيئي أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية.
3. ضعف الأداء الأكاديمي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.
4. قلة التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وأنهم أكثر عزلة وأقل قبولا بالنسبة للعاديين.
5. إضافة التفكير إلى بعض المشكلات الأكاديمية مثل القراءة، الكتابة، الرياضيات.
6. الأفراد ذوو صعوبات التعلم يمتلكون مستوى متوسطاً أو أعلى من المتوسط في الذكاء.
7. التباعد بين نسبة ذكاء المتعلم من ذوي صعوبة التعلم ومستوى تحصيله الأكاديمي.
8. حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار.
9. الأفراد ذوو صعوبات التعلم لا يستفيدون من طرق التعليم التقليدية داخل الفصول الدراسية.

وبناء على ما تقدم، وتأسيساً على التحليل والنقد السابق للتعريفات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية، فإنه يمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (في أي عمر) ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية، ويتمتعون بمناخ ثقافي اجتماعي تعليمي معتدل، ولا يعانون من أي من الإعاقات المختلفة (العقلية، الانفعالية، الجسمية، السمعية، البصرية)، وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي، وأخيراً نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل النشاط الحركي الزائد، وقصور الانتباه، والإحساس بالدونية، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة.

مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم ... حدود فاصلة

يزخر مجال علم النفس اليوم بالعديد من القضايا والمشكلات النفسية والتربوية، ولعل أهم هذه القضايا والمشكلات قضايا التعريف ومشكلاته المزمنة وقضايا التحديد الدقيق للفروق بين المصطلحات المستخدمة في نقطة بحثية واحدة، وما يستتبع ذلك من صعوبة في الترجمة والنقل حيث تتداخل المفاهيم وتستعصي أحياناً أخرى على نطاق الاستقرار والثبات.

ويعد مجال صعوبات التعلم Learning Difficulties من المجالات التي تعج بالمشكلات المستعصية حتى الآن في التعريف والنقل والترجمة الدقيقة للمصطلحات المستخدمة في هذا المجال. وفي هذا الإطار يرى مؤلف الكتاب أن يتعرض في السطور القادمة لقضية المصطلحات المختلفة التي تستخدم للإشارة إلى صعوبات التعلم Learning Difficulties، بالإضافة إلى الخلط الذي يقع فيه البعض من حيث التعبير عن صعوبات التعلم بمصطلحات أخرى متصلة بالتعلم مثل: مشكلات التعلم Learning Problems، عدم القدرة أو العجز عن التعلم Learning Disabilities، التأخر الدراسي Under Achievement، بطء التعلم Slow Learner، التخلف العقلي Mental Retardation، .... الخ.

ويمكن لأخصائي صعوبات التعلم تحديد بعض الفروق بين هذه المفاهيم بالرغم من التداخلات القائمة بينها، وذلك بالعودة إلى الأسباب والأعراض وطرق التشخيص، والتعريفات الخاصة بكل مفهوم من هذه المفاهيم.

ومن هنا ينصح مؤلف الكتاب بضرورة تحديد الفروق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه، وذلك على النحو التالي:

أ. صعوبات التعلم ومشكلات التعلم

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم في أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم، وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي، أما الأفراد ذوو مشكلات التعلم فهم الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الانتباه، أو إلى الإعاقة العقلية، كما أن الأفراد الذين لديهم مشكلات في التعلم أكثر قابليه للاضطرابات السلوكية

الناتجة عن الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر بعداً عن الأنشطة التربوية في المدرسة. (سُليمان عبد الواحد، 2008: 36).

وعلى الجانب الآخر نجد أن مفهوم صعوبات التعلم يستخدم في إنجلترا ليصف تلميذاً يعاني من مشكلات تعلم مقارنه بأقرانه، تجعله لا يواصل تعليمه بصورة جيدة، وهذه المشكلات ترجع إلى المنهج ومحتواه وطبيعته ومستواه، ويستخدم هذا المفهوم في أمريكا بديلاً لمفهوم صعوبات التعلم، عندما يكون هناك فرق في الإنجاز أو التحصيل أو في القدرة العقلية العامة مقارنة بالأقران من العمر نفسه.

وعلى ذلك فإن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد، وليست عامه لكل الأفراد الذين لديهم مشكلات تعلم. أي أن مشكلات التعلم هي مظلة كبيرة أعم وأشمل من صعوبات التعلم، التي لا تعدو إلا أن تكون واحدة من فئات أخرى متضمنة في مشكلات التعلم.

ب. صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم

يشير سُليمان عبد الواحد (2008: 36) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties يستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد لديهم صعوبة تعلم في القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب، أو العلوم، وقد يكون لديهم سيطرة لوظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر في معالجة المعلومات، أما مصطلح عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم فيصف فرداً قد يكون لديه خلل أو اضطراب وظيفي في أحد نصفي المخ الكرويين.

كما يعد مفهوم صعوبات التعلم Learning Difficulties من المفاهيم الأكثر تشابهاً مع مفهوم عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم Learning Disabilities، وهو مصطلح شائع الاستخدام في إنجلترا وأمريكا، وترجم إلى اللغة العربية ليشير إلى صعوبات التعلم. أما مصطلح Learning Disabilities فترجم حرفياً إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم، وينتهي مؤلف الكتاب إلى التساؤل التالي: هل هذا راجع إلى الترجمة الحرفية أم إلى الترجمة الإنسانية؟.

ويتضح مما سبق أن البعض يعتبر مصطلحي صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم مترادفين، بينما يذهب البعض الآخر إلى اعتبار أن مشكلة التداخل بين المصطلحين هي في الأصل مشكلة ترجمة ونقل المصطلحين إلى اللغة العربية.

ويميل مؤلف الكتاب إلى تبني الاتجاه الذي يرى أن المشكلة أساساً هي مشكلة ترجمة، فكلمة Disabilities التي نقلت إلى العربية على أنها 'صعوبات'، هي في الحقيقة تعني 'جوانب العجز'، مما يجعل مصطلح Learning Disabilities يترجم على وجهه الأكثر دقة إلى 'جوانب العجز عن التعلم'، أما كلمة Difficulties فهي تعني بالدرجة الأولى 'صعوبات'، مما يستلزم ترجمة مصطلح Learning Difficulties على وجه الدقة إلى 'صعوبات التعلم'، ومما لاشك فيه أن 'صعوبة التعلم' في نعت ووصف الأفراد كبشر أخف وطأة وشدة من 'العجز عن التعلم' مما يجعل هناك اختلافا بين المصطلحين الأجنبيين الأصليين.

ج. صعوبات التعلم والتأخر الدراسي

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي، فمصطلح صعوبات التعلم ينطبق على الأفراد الذين يتمتعون بذكاء عادي (متوسط أو فوق المتوسط) وترجع الصعوبة لديهم إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخرى، أما مصطلح التأخر الدراسي فيعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية، مثل ضعف البصر أو ضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة.(سُليمان عبد الواحد، 2008: 37).

ويشار أيضاً إلى أن التأخر الدراسي هو انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ ذي المستوى العادي لمادة دراسية أو أكثر، نتيجة لأسباب متنوعة و متعددة، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية والدراسية.

كما ارتبط مصطلح صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي لتماثل فئتي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي، وهما يمثلان المظهر الخارجي لهاتين الفئتين.

كما أن هناك أسباباً عديدة أخرى محتملة للتأخر الدراسي (صحية – عقلية – اجتماعية – مدرسية)، ومن ثم يمكن أن نجد تلميذاً يعاني من التأخر الدراسي، لا بسبب نقص ذكائه عن المتوسط، وإنما لأي سبب آخر. أما صعوبة التعلم، فإنها ترجع إلى أسباب أكاديمية أو نمائية محددة، بعيداً عن كل هذه الأسباب المحتملة وراء التأخر الدراسي.

كما يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن التأخر الدراسي الذي يتميز بالعمومية والشمولية، وأن مصطلح التأخر الدراسي 'يعني أن عجلة الإنجاز في المواد الدراسية تعاني من وجود بعض المشكلات التي تؤخر المتعلم عن مسايرة محطات الانتقال من فرقة دراسية

إلى أخرى، ويحدث التأخر الدراسي نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها وجود صعوبات التعلم أي أن التأخر الدراسي مظهر من مظاهر صعوبات التعلم.

د. صعوبات التعلم وبطء التعلم

رغم أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي في بعض أو كل المقررات الدراسية، فإن قدراتهم العقلية تكون عادة متوسطة أو فوق المتوسطة، أما الأفراد بطيئو التعلم فتعد قدراتهم على التعلم في كل المقررات الدراسية متأخرة بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني، كما أن لديهم مستويات ذكاء تتراوح بين الحد الفاصل Borderline، وأقل من المستوى المتوسط للذكاء مع بطء التعلم في التقدم والإنجاز الدراسي، لا يمكن اعتبار بطيئي التعلم كحالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباعد وتباين واضح بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي الفعلي.

ومما سبق يتضح لنا الاختلاف بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم والأفراد بطيئي التعلم، حيث يتصف ذوو صعوبات التعلم بذكاء متوسط، أو فوق المتوسط، أما الأطفال بطيئو التعلم فهم يمتلكون حداً أدنى من المتوسط بالنسبة لمعامل الذكاء، لكنهم ليسوا متخلفين عقلياً. ولكن اتباع برامج علاجية تربوية أكاديمية قد يؤدي إلى تحصيل أفضل بالنسبة لذوي صعوبات التعلم عنه لدى بطيئي التعلم.

ه. صعوبات التعلم والتخلف العقلي

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلي، فمفهوم صعوبات التعلم يستخدم للإشارة إلى مجموعة الأفراد الذين لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل الدراسي بحيث لا يمكنهم الوصول إلى المستوى الذي تؤهله لهم قدراتهم، ويستبعد من ذلك الأفراد المتخلفون عقلياً أو المعاقون جسمياً أو حسياً.

وفي هذا الصدد يذكر سليمان عبد الواحد (2008: 37) أن صعوبات التعلم تختلف اختلافاً واضحاً عن الإعاقة العقلية، وبخاصة فيما يتعلق بنسبة الذكاء، فذوو صعوبات التعلم يكون ذكاؤهم عادة في المتوسط أو فوق المتوسط، مما يفرقهم تماما عن ذوي الإعاقة العقلية الذين ينخفض ذكاؤهم بدرجة كبيرة عن المتوسط.

وإن كانت صعوبات التعلم قد ترجع إلى عوامل نفسية أو إلى ظروف أسرية تؤثر في قدرة الفرد التحصيلية، فإن التخلف العقلي يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في نسبة الذكاء، وفي الأداء العقلي، بحيث يكون الفرد عاجزا عن التعلم

والتوافق مع البيئة والحياة، ولذلك فإن المتخلفين عقلياً أقل تعلماً ويصعب توافقهم اجتماعياً.

و. صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي

يعرف فتحي الزيات (2008 ب: 153) التفريط التحصيلي Ander achievement بأنه الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانات، أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، بما يعكس انخفاضا دالاً في الأداء الأكاديمي الفعلي عن الأداء الأكاديمي المتوقع، نتيجة لعوامل دافعية أو انفعالية، ودون وجود صعوبات نوعية محددة، سواء كانت نمائية أو أكاديمية.

كما يمكن وصف ذوي التفريط التحصيلي بأنهم أولئك المتعلمون الذين يقل متوسط تحصيلهم الأكاديمي عن المتوسط العام للأفراد بواحد انحراف معياري، ويزيد متوسط ذكائهم عن المتوسط بمقدار واحد انحراف معياري، كما أنهم يفتقرون إلى دافعية الإنجاز وتنقصهم الثقة بقدراتهم، ومعلوماتهم، وكذا المثابرة في مواجهة الصعاب، فالخاصية التي تفصل بين ذوي صعوبات التعلم، وذوي التفريط التحصيلي هي درجة التفريط التحصيلي.

ويرى مؤلف الكتاب أنه يمكن تفسير حالات ذوي التفريط التحصيلي في ضوء عوامل الدافعية والإنجاز، فأفراد هذه الفئة من المتعلمين قد يرجع انخفاض تحصيلهم الدراسي إلى ضعف قدراتهم، وقد يكون لديهم مركز ضبط خارجي، وقد تعود أسباب تأخرهم التحصيلي أيضاً إلى الصدفة والحظ، ولهذا ينصح بتدريبهم على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، أما حالات ذوي صعوبات التعلم فيمكن تفسيرها في ضوء الخلل في وظائف النصفين الكرويين للمخ، واضطراب العمليات المعرفية، حيثُ إن من الخصائص التي تميز صعوبات التعلم أنهم يفشلون في فهم ما يقرؤون، ومن ثم يفشلون في استيعابه وتمثيله، والاحتفاظ به واسترجاعه، وهذا يؤدي إلى ضحالة البنية المعرفية لديهم، ومن ثم ضعف كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى أفراد هذه الفئة، لذا فإن دلالات وجود قصور في عمليات تجهيز المعلومات، أو سيطرة أحد أنماط معالجة المعلومات على الآخر تعد محدداً قوياً ومهماً في التمييز بين ذوي التفريط التحصيلي وذوي صعوبات التعلم.

ز. صعوبات التعلم والإعاقة التعليمية

يشير مفهوم المعاقين تعليمياً من الوجهة التربوية إلى وصف عام ليصف الفرد الذي يعاني من نقص في قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة، وعلى مزاولة السلوك الاجتماعي السوي نتيجة لما يعانيه هذا الفرد من قصور جسمي، أو حسي، أو عقلي، أو اجتماعي.

ويذكر السيد عبد الحميد (2000: 132) أن تعريف مفهوم المعاقين تعليمياً Learning handicapped يشار إليه في موسوعة التربية الخاصة بأنه مصطلح يتعلق بتقديم الخدمات للمتعلمين المتخلفين عقلياً بصورة متوسطة، وهم المتخلفون عقلياً القابلون للتعلم إلا أن لديهم تعويقاً تعليمياً.

ح. صعوبات التعلم واضطراب التعلم

يشير مصطلح اضطرابات التعلم إلى إعاقة أو تلف Impairment في الجهاز العصبي يرجع إلى تباين اختلاف في الجينات الوراثية، أو إصابة مخية، أو تلف في المخ في أثناء الولادة، أو إلى الحرمان الحسي، أو لعيوب التغذية، أو لتأثيرات أخرى، بينما تدل صعوبات التعلم على عدم القدرة الفعلية على إنجاز مهمة معينة، في حين أن الفرد يمتلك قدرة عقلية كافية لإنجازها.

وقد يستخدم بعض الباحثين مصطلح اضطرابات التعلم على الإشارة إلى جميع مشكلات التعلم على مختلف أنواعها، بينما يقصر البعض استخدام هذا المصطلح على الإشارة إلى الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية، إلا أن ما يؤخذ على هذا الاستخدام هو التداخل الواضح بين هذا المصطلح، ومصطلحات أخرى مثل: الإعاقة العقلية، ومصطلح المضطربين انفعاليا.

وفي ضوء ما سبق فإن وضع الحدود الفاصلة بين فئة صعوبات التعلم والفئات التشخيصية الأخرى يقلل من التداخل بين هذه الفئات ويحد من أخطاء التشخيص، الأمر الذي يزيد من صدق نتائج الدراسات والبحوث وكذلك فاعلية البرامج العلاجية التي تطبق على فئة من تلك الفئات.

نسبة انتشار صعوبات التعلم

يعتبر مجال صعوبات التعلم من الميادين المهمة التي ينبغي الاهتمام بها نظراً لتزايد نسب المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية، وفي معظم بلدان العالم، ولما تعكسه من آثار سلبية على المتعلمين والمعلمين في وقت واحد.

وقد تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم، وهذا الاختلاف ينبع من اختلاف المحكات المستخدمة في هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التي أجريت عليها، إلا أنها جميعها تشير إلى كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بها ودراستها.

وفيما يتعلق بنسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية فإن المستقرئ لعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالهينة، فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية، دراسة محمد الديب (2000) التي أجريت في البيئة السعودية وقد أوضحت نتائج أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية من (2 – 20٪) على مختلف المراحل، وعلى المستوى الجامعي تمثل (12.8٪).

وفي الأردن أشارت دراسة تيسير الكوافحة (1990) إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لدى الذكور بلغت (9.2٪) في حين كانت لدى الإناث (6.8٪).

وفي دراسة زكريا توفيق (1993) التي أجريت في البيئة العمانية بلغت نسبة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات (10.8٪)، كما بلغت نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم (12٪)، بينما بلغت نسبة الإناث (9.3٪).

وفي الإمارات العربية المتحدة، أشارت دراسة فيصل الزراد (1991) إلى أن النسبة وصلت إلى (13.7٪) لتلاميذ المرحلة الابتدائية منها (15.4٪) من الذكور، و(11.8٪) من الإناث.

وفي مصر أشارت دراسة مصطفى كامل (1988) إلى أن نسبة الصعوبات في القراءة بلغت (26٪) وفي الكتابة (28.4٪)، بينما أوضحت دراسة أحمد عواد (1992) أن نسبة انتشار صعوبة التعلم في مادة الحساب (46.2٪).

كما أظهرت دراسة السيد عبد الحميد (1992) التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم (57.4٪). وفي دراسة عبد الناصر أنيس (1993) أوضحت النتائج أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة (16.5٪) والكتابة (18.8٪) والحساب (3.5٪). كما أوضحت نتائج دراسة السيد عبد الحميد (1996) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية (9.8٪).

وفي دراسة مصطفى السعيد (1997) أوضحت النتائج شيوع وانتشار صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وكانت صعوبات التعلم أكثر انتشاراً بين الذكور في مادة اللغة العربية، وأكثر انتشاراً بين الإناث في مادة الرياضيات، هذا ولم تتضح نسبة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الدراسة.

وأشارت دراسة مصطفى أبو المجد (1998) إلى أن نسبة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات مقارنة بالمواد الأخرى نسبة لا بأس بها وتشير إلى وجود مشكلة في تعلم الرياضيات، بينما توصلت دراسة فتحي الزيات (2000) إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية لا تقل عن (25٪)، كما توصلت دراسة محرز الغنام (2000) إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم قد بلغت (14.6٪)، مما يشير إلى مشكلة حقيقية يعاني منها المتعلمون في تعلم مادة العلوم.

وأظهرت دراسة جمال فايد (2001) ارتفاعاً ملحوظاً في نسب الأطفال الأكثر تعرضاً لصعوبات التعلم. وتبين أن هناك تبايناً واضحاً في نسب شيوع صعوبات التعلم وفقاً لنوع الصعوبة ودرجة حدتها. كما توصلت دراسة عفاف عجلان (2002) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (6.4٪)، كما تذكر أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم. وتشير نتائج دراسة نبيل فضل (2003) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة قد تفوق (50٪) وهي نسبة تفوق نسب الفئات الخاصة الأخرى.

وأخيراً يضيف جمال فايد (2003) أنه رغم اختلاف تعريفات ذوي صعوبات التعلم وتصنيفاتهم من مجتمع إلى آخر فإنه تم تقدير نسبة تتراوح بين 3٪ إلى 28٪ من كل تلاميذ المدارس لديهم صعوبات تعلم.

أما بالنسبة للمؤشرات الحديثة في العالم – ففي عام 1994 تم تقدير حوالي (4٪ - 5٪) بأنهم من الأطفال ذوي صعوبات تعلم وأن (80٪) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة.(جابر عبد الحميد، 2001: 247).

ومما لا ريب فيه أن الإحصاءات السابقة عن نسبة ذوي صعوبات التعلم إنما تمثل نسباً خطيرة تفوق التوقع وترسم صورة غير مضيئة عن واقع التعليم في مجتمعنا العربي وتتطلب تضافر الجهود المخلصة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم من خلال إجراءات محددة ليتسنى لنا تقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم.

أنواع صعوبات التعلم

يرى كثير من المهتمين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة، نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات

التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة، فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة حيثُ إن الأسلوب الذي يصلح لإحدى الحالات التي تعاني من صعوبة خاصة في التعلم قد لا يصلح لحالة أخرى. تتعدد التسميات التي أطلقت على تلك الفئة مثل:

1. الأطفال ذوي الإصابات المخية.
2. الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية.
3. الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويتفق كل من كيرك وكالفانت (1988: 5-6)، وفيصل الرزاز (1991: 125-129)، وكمال زيتون (2003: 110) على التصنيف التالي لصعوبات التعلم:

1. صعوبات التعلم النمائية

وهي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي وتنقسم إلى:

أ. الصعوبات الأولية: الانتباه، والذاكرة، والإدراك.

ب. الصعوبات الثانوية: اللغة، والتفكير.

2. صعوبات التعلم الأكاديمية

وهي تلك المشكلات من قبل أطفال المدارس وتتضمن (التهجي، التعبير، القراءة، الحساب، الكتابة).

ويصنفها محمود منسي (2003) كما يلي:

أ. **صعوبات التعلم المرتبة في المدرسة**: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:

- صعوبات التعلم المرتبطة بالمباني الدراسية.
- صعوبات التعلم المرتبطة بالمنهج الدراسي.

ب. **صعوبات التعلم المرتبطة بالمعلم**: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:

- الإلمام بالمنهج.
- الاتجاهات التربوية السليمة.
- طرق التدريس والأساليب المناسبة في التعلم.

- الإعداد الأكاديمي.
- التأهيل والتحديث.

ج. صعوبات التعلم المرتبطة بالمتعلم نفسه: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:
- صعوبات صحية (كاللجلجة، التهتهة ... الخ).
- صعوبات تتعلق بعدم قدرة المتعلم على التعلم.
- صعوبات تتعلق بالميول والاتجاهات.
- صعوبات تتعلق بالتوافق.
- التوحد مع ذوي الصعوبات.
- الاتجاه السلبي نحو المدرسة والتعلم.
- انخفاض مستوى الطموح.

د. صعوبات التعلم المرتبطة بالأسرة: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:
- التغذية غير الجيدة.
- قصور في النمو الاجتماعي.
- فقدان الاهتمام بالمتعلم.
- نقص ضروريات الدراسة.
- سوء الجو الدراسي في المنزل.
- الخلافات الأسرية ... الخ.

وصنف ميرسير (Mercer, 1992: 53) صعوبات التعلم إلى ثلاث مشكلات:

1. المشكلات المعرفية: وتشتمل على:

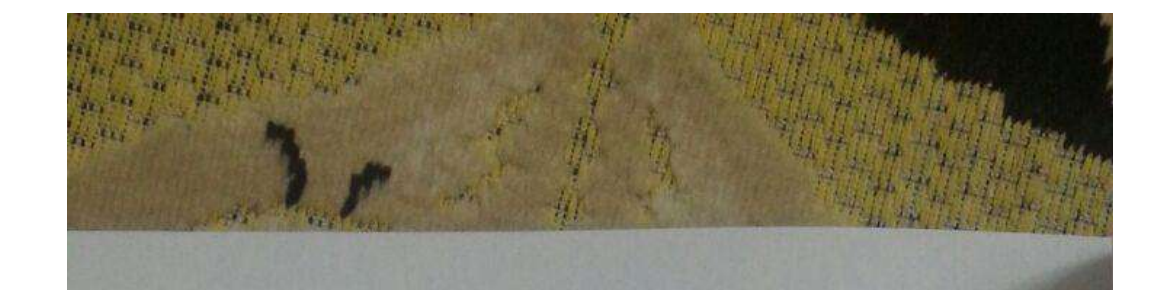
أ. الانتباه قصير المدى.

ب. الإدراك.

ج. الذاكرة.

د. حل المشكلات.

ه. ما وراء المعرفة.



2. **المشكلات الأكاديمية: وتشتمل على:**
   أ. مهارات القراءة.
   ب. الاستنتاج الحسابي.
   ج. التعبير الكتابي.
   د. العمليات الحسابية.
   ه. مهارات الكتابة.
   و. التعبير القرائي.
3. **المشكلات الاجتماعية والانفعالية: وتشتمل على:**
   أ. العجز المتعلم.
   ب. التشتت.
   ج. مفهوم الذات.
   د. النشاط الزائد.
   ه. الدافعية.
   و. الإدراك الاجتماعي.

وهناك تقسيم آخر يصنف صعوبات التعلم إلى ثلاثة تصنيفات هي:

1. **صعوبات التعلم الأكاديمية: وتشمل:**
   أ. صعوبات القراءة.
   ب. صعوبات الكتابة.
   ج. صعوبات التهجي.
   د. التعبير الكتابي.
   ه. صعوبات الحساب.
   و. التعبير القرائي.
   ز. صعوبات الحركة.
   ح. صعوبات التعرف على الكلمات.

2. **اضطرابات الاتصال: وتشمل:**

أ. اضطرابات التعبير اللغوي.

ب. اضطرابات تمييز الأصوات.

ج. عدم التأني.

3. **اضطرابات المهارات الحركية: وتشمل:**

أ. اضطرابات التآزر الحركي.

ب. اضطرابات التآزر البصري.

ج. اضطرابات التآزر السمعي.

وقدم سارانيل (Saranell , 1997: 177-181) تصنيفاً آخر كما يلي:

1. **الصعوبات الأكاديمية: وتضم:**

أ. صعوبات القراءة.

ب. صعوبات الكتابة.

ج. صعوبات التعبير الشفهي.

د. صعوبات الحساب.

ه. صعوبات التهجي.

2. **الصعوبات المعرفية: وتضم:**

أ. اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط.

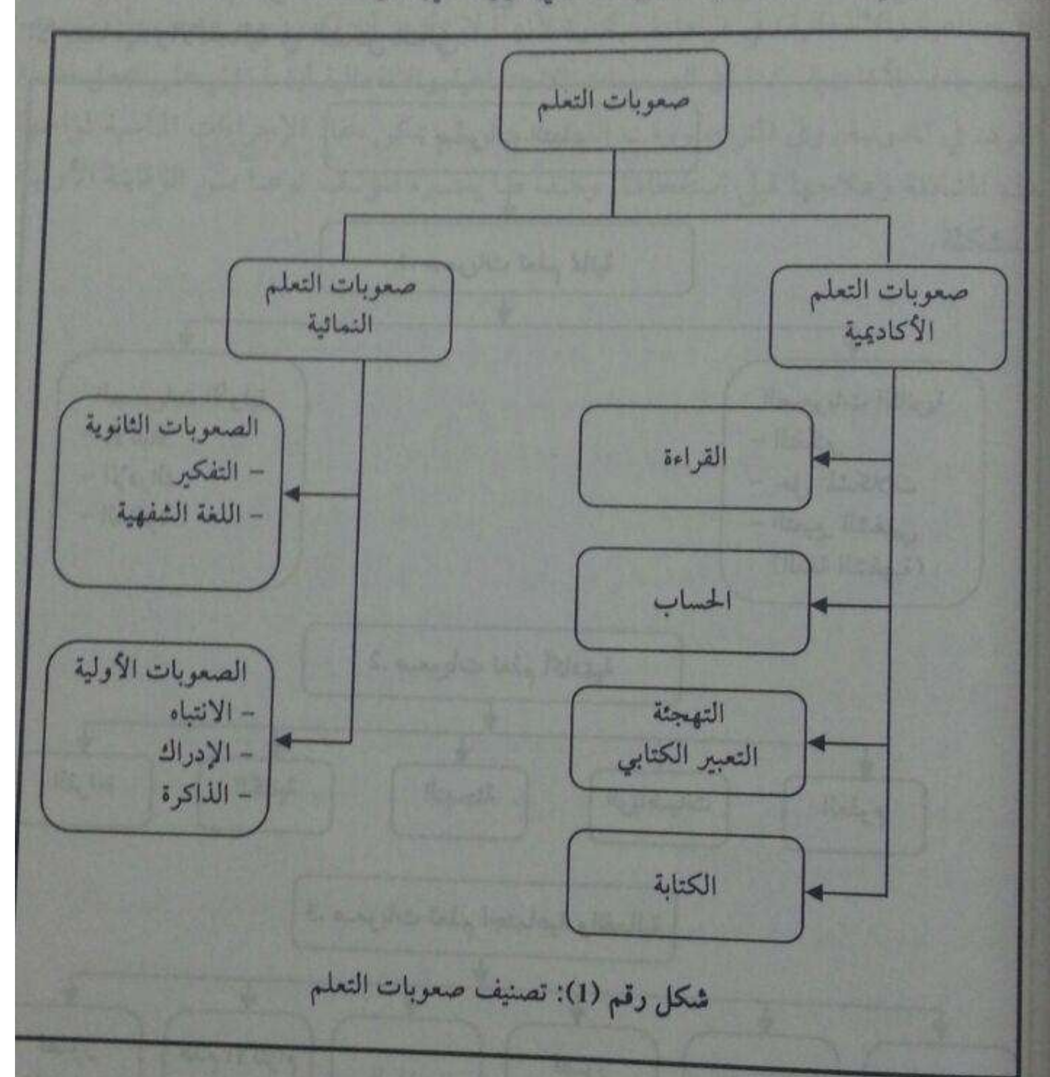
ب. اضطرابات الذاكرة.

ج. صعوبات اللغة.

د. صعوبات حركية.

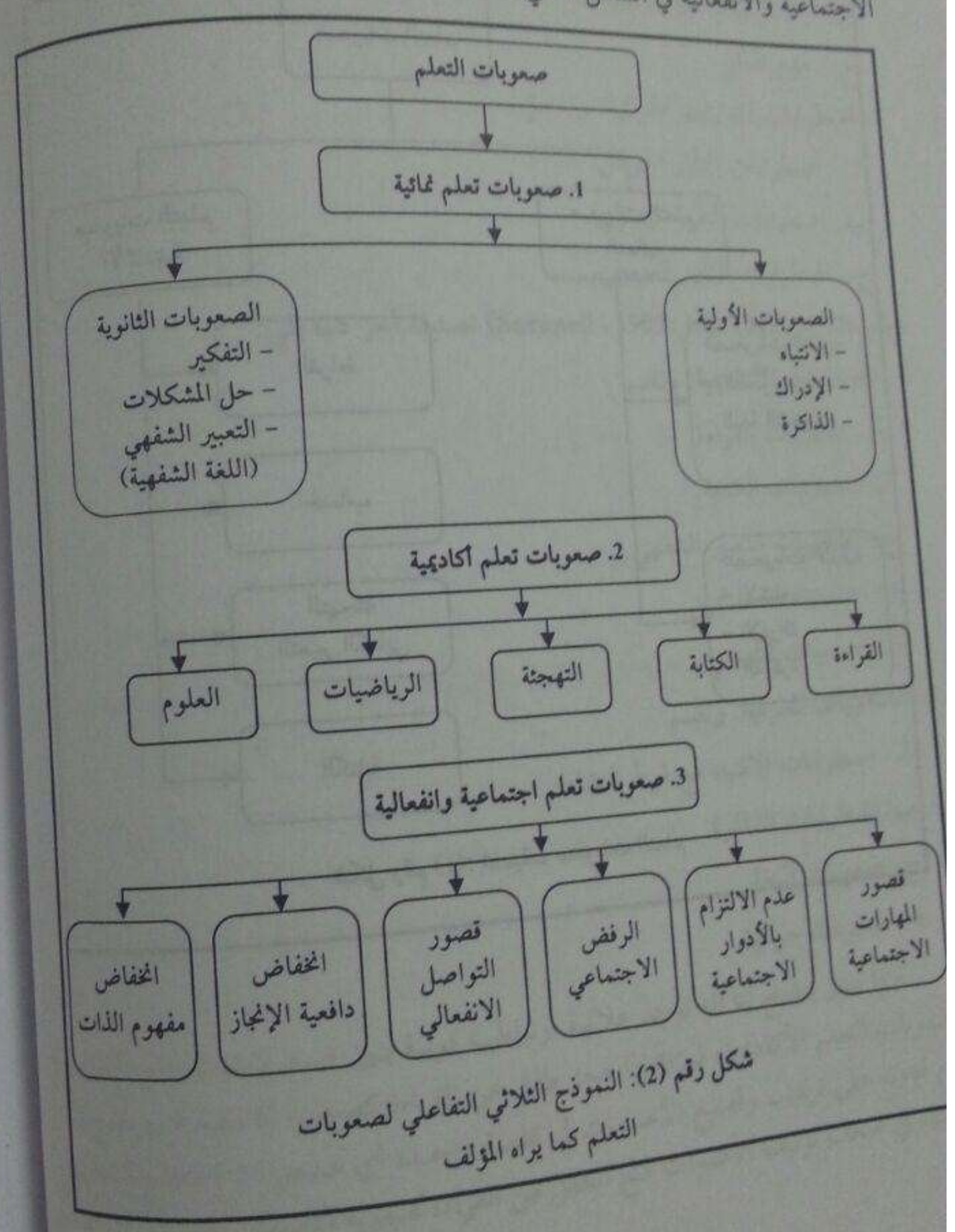
ومما سبق يتضح لنا أنه توجد علاقة ارتباطية قوية بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فمثلاً إذا عجز طفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية قد يرجع إلى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة أي صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في ضعف توليف الأصوات تمنع الطفل من القراءة صعوبة أكاديمية.

وعلى ذلك يمكن القول إن أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً اليوم بين المهتمين والمتخصصين في هذا المجال هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالفانت (1988).



شكل رقم (1): تصنيف صعوبات التعلم

وقد اقترح سُليمان عبد الواحد (2010 أ: 501، 2010 ب: 44) تصنيفاً ثلاثياً لصعوبات التعلم من خلال إضافة نوع جديد من الصعوبات ألا وهي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية في الشكل التالي:



شكل رقم (2): النموذج الثلاثي التفاعلي لصعوبات التعلم كما يراه المؤلف

ونتيجة لما تقدم يؤكد مؤلف الكتاب ضرورة عدم إهمال صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، وينصح بالكشف عنها (الصعوبات الاجتماعية والانفعالية) في مرحلة مبكرة لأنها لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية، كما أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية أيضاً تؤثر على مجمل حياة الفرد، في المدرسة، وفي المنزل، ووقت اللعب، ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها، وهذا ما يعتبره المؤلف نوعاً من الوقاية الأولية للمشكلة.

الفصل الثاني

الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم

مقدمة

نظراً لجدة البحث في مجال صعوبات التعلم وتداخله مع مصطلحات أخرى كالتأخر الدراسي، والتخلف العقلي وبطء التعلم، ورغم عدم وضوح الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم، فإنها ما زالت غامضة وغير متميزة، ولكنه على الرغم من ذلك فإنه توجد أسباب وعوامل عديدة لصعوبات التعلم عرضها العلماء كل في مجال تخصصه واهتماماته.

فيذكر فتحي الزيات (2002: 507) أن صعوبات التعلم عموماً تحدث نتيجة للعديد من العوامل المتباينة، بما في ذلك العوامل الوراثية، والعوامل البيئية والثقافية غير الملائمة، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة، وقد تحدث نتيجة اضطراب في التراكيب الفسيولوجية، أو العصبية، أو الكيميائية، أو نتيجة خلل في بعض وظائف المخ.

في حين يرى مؤلف الكتاب أن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة قصور نمائي لعمليات الإدراك البصري التي تؤثر بشكل عكسي على اكتساب الفرد لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمي.

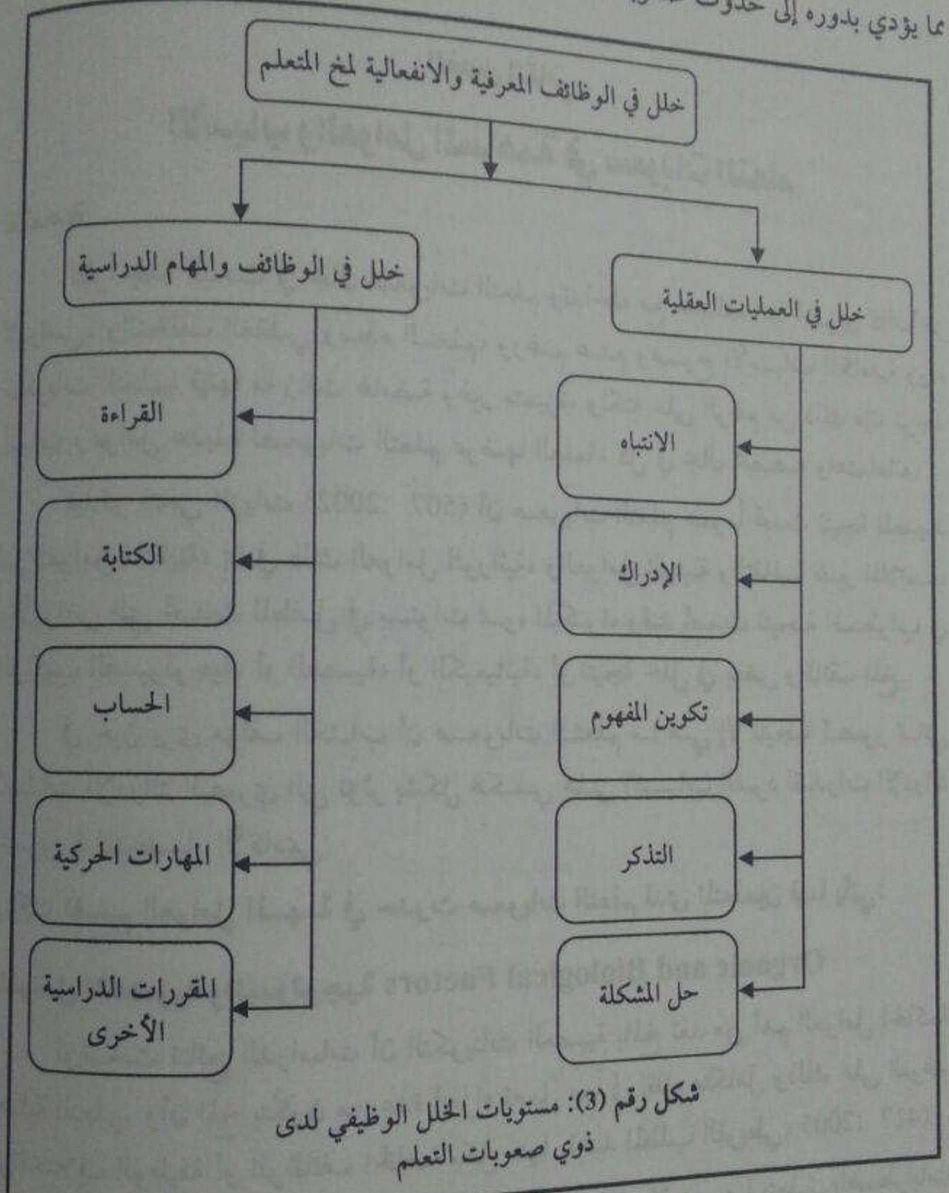
ويمكننا تقسيم العوامل المسهمة في حدوث صعوبات التعلم لدى المتعلمين فيما يأتي:

العوامل العضوية والبيولوجية Organic and Biological Factors

أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معاً في نظام متكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها. (عبد المطلب القريطي، 2005: 417).

ويرى مؤلف الكتاب أن أكثر الأسباب معقولية وقبولاً هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أم لا. ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها. ومن ثم الخلل

والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم. ويمكن تفسير ذلك بالشكل التالي:



شكل رقم (3): مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم

العوامل الجينية أو الوراثية Genetic Factors

يشير عادل عبد الله (2003: 10) إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد، حيث أشارت الدراسات إلى أن ما نسبته 20-35٪ من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الأخوة، وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من 65-100٪ في حالة كون الأخوين توأمين. (عبد الصبور منصور، 2003: 164).

وفي هذا الإطار أظهرت دراسات علم الوراثة محددات وراثية للقدرة على التجهيز الفونولوجي، وتوصلت إلى أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم. (فوقية عبد الفتاح، 2004: 209)

العوامل البيئية Environmental Factors

لا شك أن موضوع صعوبات التعلم غالباً ما يكون انعكاساً لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه، حيث تشير نصرة جلجل (2000: 198) إلى أن الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية، وعلى أية حال، فإن سوء التغذية أو عدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤديا إلى صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية.

وتؤكد منال باكرمان (2004: 780) أن سوء التغذية الشديدة في السنوات المبكرة من حياة الأطفال تجعلهم يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية.

وهناك دراسات كثيرة ذكرت أسباباً تربوية متعلقة بالمدرسة ترى أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهي تتمثل في المدرسة و صعوبة المناهج الدراسية، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين (كريمان منشار، 1994: 388 - 393). ويرى المؤلف أن هذه الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة. ويضيف سُليمان عبد الواحد (2005 ب: 16) أن استخدام العقوبات المتكررة للمتعلم في بداية التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية قد يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم لديه في المستقبل.

ويقرر عبد الوهاب كامل (2004: 127 – 128) أن مصادر صعوبات التعلم تتلخص في ثلاثة مصادر:

أ. إعاقة حسية، أو أن الحواس لا تقوم بوظائفها كما ينبغي أن تكون، وفي تلك الحالة فإن المطلوب هو تحديد نوع الصعوبة بدقة: سمعية (الأطفال ضعيفو السمع والصم)، بصرية (ذوو البصر الضعيف، قصر النظر، طول النظر، عمى الألوان، ... الخ)، أو إعاقة حركية بجميع أنواعها. وفي كل حالة من الضروري وعي المتعلم ببرنامج تربوي تعليمي دقيق يحقق له العمليات التعويضية.

ب. قد تكون الحواس سليمة ولكن، هناك إصابة أو تلف أو خلل وظيفي في المراكز العصبية العليا، وفي هذه الحالة لابد من تحديد:

- نوع الإصابة الموجودة.
- درجة الإصابة المخية.

وإذا ما تم تحديد تلك العوامل أمكننا تحديد دور الطبيب، ودور المعلم، ودور المنزل في مواجهة مشكلات ذوي الإصابة المخية.

ج. وفي بعض الأحيان تحدث بعض صعوبات التعلم بسبب عدم إمكانية تنفيذ أوامر المخ عن طريق النظام العصبي المحرك (مثل بعض الحالات التي يكون الطفل فيها قادراً على سماع الأصوات اللغوية وفهمها ولا يمكنه كتابة أو تقليد الحروف المرئية أو المسموعة)، وصور الإعاقات الحركية خير مثال على ذلك.

ويشير سُليمان عبد الواحد (2005 د: 32) إلى أن من حق الأفراد ذوي صعوبات التعلم علينا كمربين ومعلمين أن نبحث عن أسباب وجودهم في هذا المستوى المتدني في التحصيل الدراسي، ربما ظروف اجتماعية أو نفسية أو بيئية أو صحية ... يجب أن نحاول أن نبحث عن الأسباب لنتمكن بعدها من إيجاد الحلول الملائمة.

ومما سبق يرى المؤلف أن صعوبات التعلم تعتبر عملية متعددة العوامل ومتفاعلة الأسباب، الأمر الذي لا يمكن إغفاله عند تشخيص هذه الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، فربما تشير العوامل السابق ذكرها إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن انخفاض المستوى الوظيفي للمخ أو المهارات الإدراكية أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيدة أو بعض العوامل البيئية التي تعوق التحصيل الدراسي والتقدم التعليمي في المراحل الدراسية التالية، أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة، ومن ثم فإن من

همية بمكان أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية على قدر كبير من القدرة على خيص أعراض الصعوبات في التعلم، بالإضافة إلى تدريبه على الاستخدام الأمثل لوسائل لاج المناسبة والفعالة لتلك الصعوبات.

وفي هذا الصدد فإن العديد من الجامعات بدأت تدريب معلمين للتعامل مع فئة تعلمين ذوي صعوبات التعلم، كما أنشئ العديد من المراكز العلمية المتخصصة في خيص صعوبات التعلم، وتم إنشاء مدارس متخصصة لهؤلاء المتعلمين.

الفصل الثالث

المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم

مقدمة

نظراً لحداثة البحث في مجال صعوبات التعلم فقد تمت دراسته من خلال أنظمة متعددة، وقد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم حول تعريفها، وعلى الأسباب الفعلية لها، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها، والاستراتيجيات والأساليب التربوية التي يمكن تقديمها لمثل هذه النوعية من الأفراد، وفي هذا الصدد نجد أن هناك ثلاثة اتجاهات تسيطر على التوجهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلم وهي: الاتجاه النفسي العصبي Neuropsychological، والاتجاه السلوكي التحليلي Behavior Analysis، والاتجاه المعرفي (نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات) Information Processing.

وقد انبثقت من تلك الاتجاهات الثلاثة السابقة مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، نعرض لها مع التركيز على تلك التي تناولت تجهيز ومعالجة المعلومات، والتي تتبناها الدراسة الحالية في تفسيرها لصعوبات التعلم، وذلك على النحو التالي:

النظرية النيورولوجية

تفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين.

ويكاد يتفق أغلب المنظرين في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج عن إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)، والعوامل الكيميائية والحيوية.

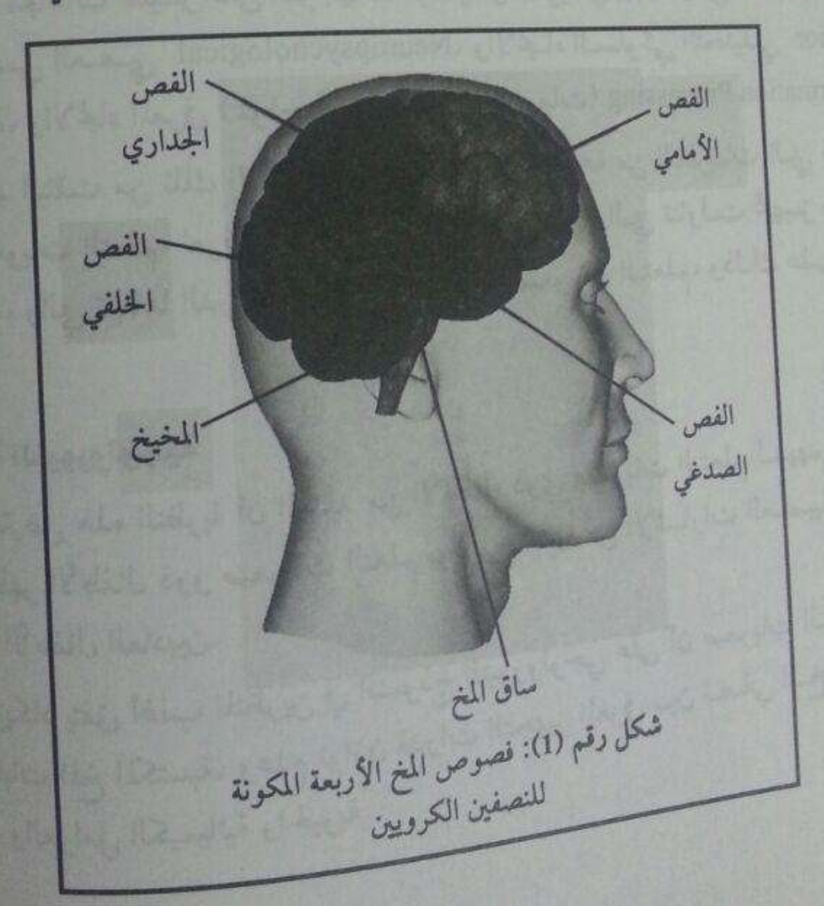
أ. إصابة المخ المكتسبة

إن إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.

ب. عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيثُ إن النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم. والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن، وبالتالي صعوبات في التعلم.

ويمكن توضيح فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين بالشكل التالي:



شكل رقم (1): فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين

ويرى بعض الباحثين أنه في حالة قيام نصف المخ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بنشاط معين فإنهم يواجهون صعوبة في توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ.(Kreshner & stringer, 1991 : 560 - 565)

ولأن مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تبلغ من الغموض حداً كبيراً فقد ذكر سُليمان عبد الواحد (2007 ج: 22) العديد من الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ومن هذه الأسباب: سيطرة وظائف أحد النصفين الكرويين للمخ على الآخر، الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية. بينما يذكر السيد عبد الحميد (2002 : 156) أن باتمان (Bateman) عام 1967 ترى أن حالة عدم القدرة على التعلم 'صعوبة التعلم' ترجع إلى ما يسمى بنقص السيطرة المخية Lack of Cerebral Dominance.

في حين تذكر سعاد الفوري (2003) أن الاختلاط في الجانبية المخية يهيىء ويمهد لوجود صعوبات التعلم واستمرارها.

وأوضح جان كاستون (1997، 281-286) أن السيادة الجانبية التي يقصد بها سيطرة أحد نصفي كرة المخ على نشاط أو وظيفة ما من نشاطات ووظائف الجسم تعتبر ذات علاقة بظهور صعوبات القراءة التي هي ضمن صعوبات التعلم.

ويؤكد كل من بلانت وآخرين (Plante et al , 2000)، جوجينج وآخرين (GuoJing et al, 2001)، جابر عبد الحميد (2001)، هويدا غنية (2002)، فوقية عبد الفتاح (2004)، سُليمان عبد الواحد (2005 ج) أن صعوبات التعلم ترجع إلى سيطرة النصف الكروي الأيمن للمخ (النمط الأيمن) على الأيسر، بينما يشير عبد الناصر أنيس (1993 : 83) أن جوردن (Gordon) عام 1983 ذكر أن كلاً من نصف المخ الأيمن ونصف المخ الأيسر مطلوبان وضروريان لعملية التعلم والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب صعوبات التعلم.

ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف نصفي المخ لدى المتعلم ينعكس تماماً على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو اضطرابات في الوظائف الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية والدراسية وبالتالي يؤدي لحدوث صعوبات التعلم لدى المتعلم.

ويضيف خيري المغازي (2000 : 22) أن جيمس هارتلي (Jemes Hartly) عام 1992 أوضح أن عدم مراعاة النمط المفضل في التعلم والتفكير لدى المتعلمين يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم.

ويشير مصطفى كامل (1988 : 240) إلى أن طريقة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات تعتبر مصدرا رئيسيا في تفسير هذه الصعوبات، حيث يختلف المتعلمون ذوو النمط الأيسر منهم عن ذوي النمط الأيمن في أنماط معالجتهم للمعلومات، فيفضل ذوو النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفصيلات، ولذا فإنهم يستغرقون وقتاً أطول في الاستجابة، بينما يفضل ذوو النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء، وتلك تحتاج وقتاً أقل للاستجابة.

وقد أوضحت منى حسن (2004: 322) أن سميث (Smith) عام 1983 ذكر أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات سليمة إلا أن مشكلتهم تكمن في الأساليب أو الأنماط التي يستخدمونها في تجهيز ومعالجة المعلومات حيث تكون غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة.

ويضيف أحمد مهدي (2002 : 272) أن استخدام المتعلمين أنماط معالجة معلومات غير مناسبة سبب رئيسي في وجود صعوبات التعلم لدى هؤلاء المتعلمين.

وعلى الرغم من المزايا التي قدمها أصحاب النظرية النيورولوجية إلا أن التفسيرات التشخيصية في ظل هذه النظرية تحتاج إلى خبرات إكلينيكية ماهرة ومدربة، الأمر الذي يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات المخية الوظيفية الأخرى.

نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي)

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظراً لأن كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو، ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة. (Lerner, 2000 : 187 - 188).



ولم تسلم نظرية التأخر في النضج من الانتقادات حيث وجه إليها أنها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج والنمو، مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير محدد وواضح بصورة ملموسة.

المدخل السلوكي

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين، وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة، علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع، لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية، والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ.

ويرى المؤلف أن هذا المدخل له الكثير من نقاط القوة، حيث يركز على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبة التعلم، كما أنه يُقيِّم تاريخ تعلم الطفل وأيضاً اكتسابه للمهارات المفقودة.

نموذج العمليات النفسية

يركز هذا النموذج على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة.

وقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكي - الحركي والنفس - لغوي، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي. (Conte, 1998 : 68)

وعلى هذا نجد أن العمليات النفسية الأساسية من المكونات المهمة في معظم تعريفات صعوبات التعلم، وقد ذكر في هذه التعريفات أن الاضطراب في تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط وأيضاً المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفي)

لقد ترتب على قصور المداخل والنظرات السابقة التي حاولت تفسير صعوبات التعلم عن تقديم تفسيرات مقنعة لبعض اضطرابات العمليات المعرفية بصفة عامة، وصعوبات التعلم بصفة خاصة، ظهور مدخل آخر يمكن أن يطلق عليه 'المدخل المعرفي' الذي تأثر بالتيار المعرفي في تفسير الظواهر النفسية، الذي شهدته العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي.

وفيما يلي عرض لهذا المدخل - المدخل المعرفي - في تفسيره لصعوبات التعلم بشيء من التفصيل وذلك على النحو التالي:

أ. نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات Information Processing Theory

إن اتجاه تجهيز ومعالجة المعلومات كأحد المكونات الهامة في علم النفس المعرفي في تفسير السلوك الإنساني على اختلاف مظاهره، ومجالاته من أفضل الاتجاهات لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك، فهذا الاتجاه يهتم بدراسة كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات.

وتنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى المخ الإنساني على أنه أشبه بالحاسب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات، ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات المناسبة، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها.

وتفترض نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات وجود مجموعة من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن الحي، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، وأن هذه العمليات يفترض فيها أن تنظم وتتابع على نحو معين. وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حين يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام، فعندما تقدم للفرد معلومات يجب عليه انتقاء عمليات عقلية معرفية معينة وترك عمليات أخرى في الحال. (سيد أحمد عثمان، فؤاد أبو حطب، 1978 : 102 - 103).

ويستخدم مصطلح 'تجهيز ومعالجة المعلومات' للإشارة إلى العديد من المداخل المعرفية لدراسة السلوك الإنساني، حيث يمكن فهم العمليات العقلية للإنسان بصورة أفضل إذا نظرنا إليها كنظام من المدخلات - العمليات أو المعالجات - المخرجات، وهو النظام الذي يتبعه المخ الإنساني في أثناء قيامه بالتسجيل الرمزي للمعلومات واختزانها واسترجاعها.

والإنسان كمجهز للمعلومات، هو يتميز عن سائر المخلوقات الأخرى، لأنه يبحث ويفكر ويبتكر ويجهز المعلومات من خلال معالجته لها، ومن ثم تكمن أهمية هذه النظرية - تجهيز ومعالجة المعلومات - من خلال الاهتمام بتفسير العمليات العقلية المعرفية التي يمر بها السلوك الإنساني.

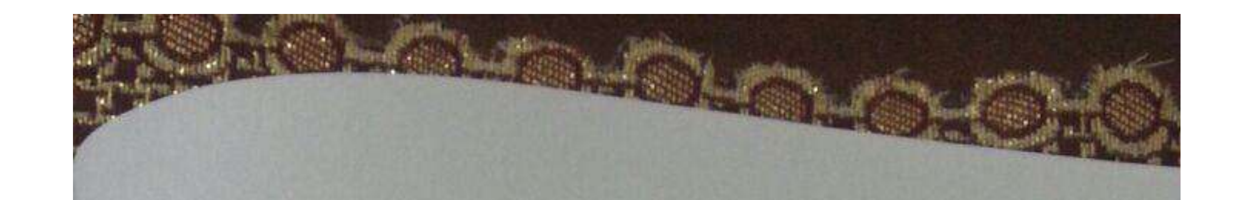
ويتكون التعلم من عدة عمليات معقدة داخلية تحدث بين مرحلة تلقي المثيرات البيئية واستجابة الفرد لهذه المثيرات، ويطلق على هذه المثيرات البيئية التي تؤثر في الحواس مدخلات التعلم، ويطلق على استجابات الفرد مخرجات التعلم، أي أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تحاول وضع تصورات وافتراضات تفسر العمليات التي تستقبلها الحواس، ثم تقوم بتجهيزها حتى تؤدي إلى مخرجات استجابية. (جابر عبد الحميد، 1985 : 237)

ويمكن وصف العمليات التي تؤدي إلى السلوك من مدخلات تمثيل المادة المكتسبة بشكل أكثر ثراءً وتكاملاً من خلال دقة الإدراك، وتبسيط عرض بنية المادة المتعلمة وتوافر الخبرات السابقة.

وفي هذا الصدد، تبنى علماء النفس المعرفي اتجاه التحليل المفصل، الذي بدأه علماء الجشطلت ولكن بصورة أكثر دقة وباستخدام تكتيكات منظمة، آخذين في اعتبارهم افتراضاً أساسياً مؤداه أن معالجة وتجهيز المعلومات تتم في سلسلة من الإجراءات العقلية أطلق عليها أنور الشرقاوي (2003 : 71 - 73) مسمى مراحل التجهيز العقلي للمعلومات، والتي يتبلور عنها عدة عمليات تحدث مرحلياً في البناء المعرفي للإنسان، وذلك منذ تقديم أو ظهور المثير حتى صدور الاستجابة.

لذلك انصب اهتمام علماء النفس المعرفي على معرفة كيف تسجل الانطباعات الحسية وكيف تخزن في المخ وكيف تستخدم في حل المشكلات، فهم يبحثون بجدية عن العمليات المعرفية التي تتم في المخ البشري .

ومما تقدم يتضح أنه يمكن النظر إلى عملية معالجة وتجهيز المعلومات بوصفها عملية تتابع أو تعاقب لعمليات الاكتساب، والتجهيز والمعالجة، والتخزين والاسترجاع. وأن محور الاهتمام في اتجاه معالجة وتجهيز المعلومات يتحدد في عمليات أو ميكانيزمات التجهيز والمعالجة الداخلية التي تتم في أثناء أداء الأفراد للأنشطة العقلية المعرفية المختلفة. ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على الطبيعة الديناميكية لتلك العمليات، وعلى اعتبارها عمليات مترابطة أكثر منها منفصلة.



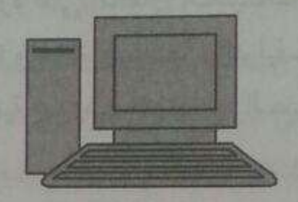
ويفترض أصحاب نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات التوازي بين النظام النفسي للإنسان والكمبيوتر ليس في البنية أو النواحي الفيزيائية التي تسمى بالمكونات المادية Hardware، ولكن في النواحي الوظيفية أو العملياتية التي تسمى بالمكونات البرامجية Software. (سيد أحمد عثمان وفؤاد أبو حطب، 1978 : 100 – 101).

ويرى الكثير من علماء علم النفس المعرفي أن أوجه التشابه والاختلاف بين الإنسان والكمبيوتر تتمثل فيما يلي:

يستقبل الإنسان المعلومات من خلال حواسه أو مستقبلاته الحسية، بينما يستقبل الكمبيوتر المعلومات من خلال قارئ البطاقات أو الكروت الممغنطة أو الديسكات أو بأي وسيلة أخرى، عمليات تشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات، يقوم بها الكمبيوتر إلكترونياً وتكون عمليات التجهيز محكومة ببرنامج معين، بينما يقوم الإنسان بتشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات اعتماداً على عمليات متعلقة بالضبط الداخلي، تخرج نواتج التجهيز والمعالجة للمعلومات مطبوعة، بينما تخرج الاستجابات لدى الإنسان في صورة لفظية أو حركية أو أدائية وقد يحدث ألاّ يستجيب الإنسان بصورة صريحة Overly، وإنما يقوم بتخزين المعلومات التي تم تجهيزها في الذاكرة الطويلة الأمد ليستخدمها عند الحاجة إليها.

لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى مخ الإنسان باعتباره يشبه الكمبيوتر، فكلاهما يستقبل المعلومات (المدخلات)، ثم يخزنها في الذاكرة بعد تحليلها وتنظيمها (العمليات التنفيذية التي يقوم بها نظام التجهيز المركزي)، ثم ينتج بعض الاستجابات الملائمة (المخرجات). ويوضح الشكل التالي أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني كما أوردته ليرنر (Lerner, 2000 : 200).

المدخلات	وحدة المعالجة المركزية C.P.U	المخرجات
الذاكرة		
لوحة المفاتيح – لوحة الرسم – مفاتيح التشغيل – الفأرة – شاشة تعمل باللمس – التعرف الصوتي – أقراص ممغنطة – البريد الإلكتروني – استقبال.	تقوم البرامج بتجهيز وإعادة تشفير المعلومات من خلال تنشيط مسجلات كهربائية.	الشاشة – الطابعة – طابعة برايل – الصوت – اسم البريد الإلكتروني – إرسال.



نظام الكمبيوتر

المدخلات	المخ: نظام التجهيز والمعالجة المعرفية	المخرجات
الذاكرة		
البيئة – السمع – البصر – القراءة – اللمس.	يقوم المخ الإنساني بتجهيز وتشفير المعلومات من خلال تنشيط الخلايا العصبية.	السلوك – الكلام (التحدث) – الكتابة – نتائج التعلم – الاستجابة الحركية.



نظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني

شكل رقم (2): أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني

يتضح من الشكل (2) أن هناك أوجهاً للتشابه والتكامل بين علم النفس المعرفي والنظم الآلية لتجهيز ومعالجة المعلومات، أي بين نظام عمل الكمبيوتر ونظام وأنماط الفرد الإنساني في تجهيز ومعالجة المعلومات.

لذلك فإن نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات في المخ الإنساني تعتمد على التجهيز والمعالجة المعرفية المتزامنة بالإضافة إلى التجهيز والمعالجة المعرفية المتتابعة للمعلومات، بينما تعتمد نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات في الكمبيوتر على التجهيز والمعالجة المعرفية المتتابعة للمعلومات، بالإضافة إلى أن نماذج المخ تقدم تفسيرات لبعض الخصائص المميزة لعمليات التجهيز لدى الإنسان مثل: (القدرة على اشتقاق التعليمات، تجهيز المعلومات غير المكتملة، تعلم المعلومات والمعارف الجديدة وإعادة صياغتها والتوليف بينها وابتكار أنماط جديدة من المعرفة تختلف في خصائصها الكيفية عن مدخلاتها أو الصيغ الخام لها. (فتحي الزيات، 1998: 199)

فالأفراد يختلفون عن الآلات لأن الآلات تسير بصورة روتينية موضوعة مسبقاً، وبخطوات معلومة لا تستطيع الآلة أن تحيد عنها، ولكن بني البشر يستطيعون أن يتحكموا ويغيروا أفعالهم على حسب ما يقتضيه الموقف، فالأفراد يضعون أهدافاً، ويصممون أنماطاً للتفكير والتذكر في سبيل التوصل إلى هذه الأهداف بصورة تعبر عن إيجابية كبيرة، ولو كان بنو البشر آلات لما رأينا هذا الاختلاف الظاهر في أنماط معالجة وتجهيز المعلومات للنصفين الكرويين في المخ بين الناس فيما يقومون به من أنشطة.

ومن ثم يتضح وجود اختلاف واضح بين المخ الإنساني والكمبيوتر في معالجة وتجهيز المعلومات، فالإنسان يقوم بتجهيز المعلومات عقب استقباله الحقيقي للمثيرات معتمداً على بنيته المعرفية، ويستطيع الإنسان أن يفكر ويبتكر ويربط الأحداث ببعضها بعضاً، بينما يعجز الكمبيوتر عن ذلك تماماً لأنه محكوم بالآلية، وعدم القدرة على التصرف في المواقف المختلفة، فلا يمكن أن يعمل الكمبيوتر إذا وجد به خطأ في أحد المدخلات على عكس المخ البشري الذي يعمل بكفاءة حتى لو كانت بعض المدخلات خاطئة.

ويمكن الإشارة إلى كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال دراسة ما يحدث داخل المخ البشري من عمليات معرفية مختلفة وتنظيمها عند مواجهة الفرد لمشكلة ما، وحتى وصوله إلى حلول عملية لها، وهذه تعد من الدراسات والبحوث الحديثة في علم النفس

المعرفي بصفة عامة، فهذا العلم يهتم بدراسة طرق إحراز المعرفة وتحصيلها وحفظها وتحويلها واستخدامها في توجيه القرار، وفي أداء النشاط الفعال. (فؤاد أبو حطب، 1996: 13)

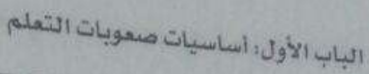
وإذا أردنا أن نتعرف على أصل المعلومات فإنه ينبع من كل ما هو فيزيقي المنبع، ومن ثم فهي طاقة، وإن كانت جميع صور الطاقة تتحول كل منها إلى الأخرى، فإن المعلومات كذلك تتحول من صورة لأخرى، فإن الحديث يدور دائماً حول نظامين هما: المدخلات (مصدر المعلومات: وهو كل ما يوجد خارج الإنسان) والعمليات (مجهز هذه المعلومات: وهو المخ الإنساني الذي يوصف بأنه أضخم وأعقد مجهز Processor للمعلومات في الوجود). (عبد الوهاب كامل، 2004: 328 – 329).

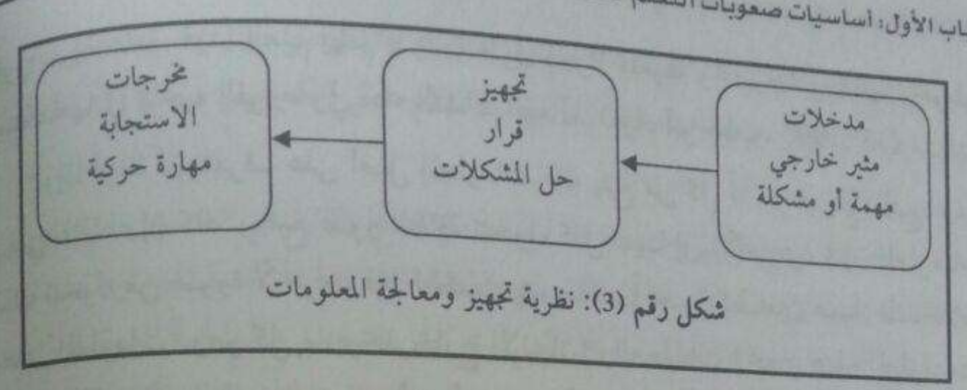
فالفرد حينما يقوم بتجهيز ومعالجة المعلومات المقدمة له إنما يستخدم نمطاً معيناً في معالجتها وتجهيزها، كما أنه يميل إلى تفضيل استخدام نمط معين في معالجة وتجهيز المعلومات، وقد يكون هذا النمط مرتبطاً بشكل أو بآخر بأحد نصفي المخ (الأيمن أو الأيسر)، أو النصفين الكرويين معاً (النمط المتكامل في معالجة المعلومات) حيث يرتبطان بنماذج تجهيز ومعالجة المعلومات المتتابعة والمتزامنة معاً.

إن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تهتم بمعرفة الخصائص التي ترتبط بتدفق المعلومات في الجهاز العصبي للفرد، إلا أنها لا تتناول بشكل مباشر عمل الوحدات الفسيولوجية العصبية أو كيفية انتشار كمية المعلومات التي تتدفق خلاله.

وعلى هذا، يعرف مؤلف الكتاب مفهوم تجهيز ومعالجة المعلومات على أنه "مجموعة من العمليات النفسية والعقلية ذات التعقيد مثل: (استقبال المعلومات، الانتباه، الإدراك، التذكر، التفكير، حل المشكلات) والتي يقوم بها الفرد خلال تناوله للمعلومات، ويؤثر نمط الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات على الاستجابة التي يقوم بها، ويساعد فهم هذه العمليات في تفسير سلوك الأفراد وتحديد نمطهم في معالجة وتجهيز المعلومات.

ويفترض بعض العلماء أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تعتمد على المثير الخارجي الذي يتم استقباله، ثم يتبعه بعض التجهيزات والمعالجات العقلية الخاصة بالتفكير مثل: حل المشكلات، وأخيراً يوجد قرار يجب اتخاذه تجاه هذا المثير، لاستخراج نوع ما من الاستجابة، ويوضح الشكل التالي نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات كما أورده إيزنك (Eysenck, 2000 : 423).





شكل رقم (3): نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات

فالأفراد طبقاً لهذه النظرية مجهزون ومعالجون للمعلومات التي تقدم لهم ويستقبلونها بوعي، وبشكل خاص تنصب أهمية نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في الدور الذي يقوم به المخ البشري في معالجة وتجهيز المعلومات التعليمية.

أما إذا أردنا التعرف على دور المخ البشري ، فإن دوره يتمثل في إعطاء الأوامر لتجهيز ومعالجة المعلومات اللازمة للتصرف حسب كل مشكلة، ولكي يقوم بهذا الدور المهم، فهناك تجهيزات ومعالجات معرفية خاصة بعملية التنظيم الذاتي مثل حل المشكلات، وبناء على ذلك، فإن المخ الإنساني نشط في هذه التجهيزات والمعالجات.(Dunn, 2002: 23)

ويتضح مما تقدم عرضه عن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، أن من ضمن اهتمامات علم النفس المعرفي المعاصر كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات ابتداءً من استقبالها من البيئة عن طريق الحواس حتى صدور الاستجابة، لذا فهذا الفرع من فروع علم النفس – علم النفس المعرفي – يركز بشكل كبير على ماهية المعرفة التي يستقبلها الإنسان وهضمها هضماً سليماً وصولاً للفهم، لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى الفرد نظرة شاملة ومتكاملة، وتبحث جاهدة للكشف عن العمليات التي تكمن خلف القدرات العقلية لديه، ومدى قدرته على استخدام النمط المناسب في معالجة وتجهيز المعلومات عندما يتعرض لموقف تعليمي ما، ودراسة الصعوبات التي تعيقه عن استخدام هذا النمط الذي ربما يسهم بشكل فعال في تحسين عملية التعلم لديه، وبالتالي وضع البرامج التدريبية اللازمة من خلال رسم الخطط الملائمة لقدرات كل فرد لتخفيف مثل هذه الصعوبات وعلاجها من المنظور العقلي المعرفي.

ب. نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات

لقد حاول بعض علماء النفس الفسيولوجي والمعرفي والتربوي وفي علم وظائف الأعضاء وفي علوم الأعصاب والطب النفسي اشتقاق أو توليف العديد من النماذج المعرفية

التي يتناول بعضها كيفية تتابع تدفق المعلومات The flow of information خلال مكونات نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الفرد، في حين يتناول بعضها الآخر أنماط تجهيز ومعالجة المعلومات لديه.

ويعرف عبد الوهاب كامل (2004 : 328)، النموذج على أنه تصور تخطيطي يفترض أنه يوضح الصفات والعلاقات المتداخلة بين العناصر المكونة له ويسمح بدراسة وتفسير الظاهرة موضوع البحث والتي يصعب ملاحظتها ورصدها بأسلوب مباشر، واللغة دائماً هي وسيلة التعبير عنه.

وقد أخذت نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات صيغاً وأشكالاً متعددة، يتم تمثيلها غالباً برسومات تخطيطية توضح الكيفية التي يتم بها تجهيز ومعالجة المعلومات.

وسوف نعرض فيما يلي لأهم هذه النماذج:

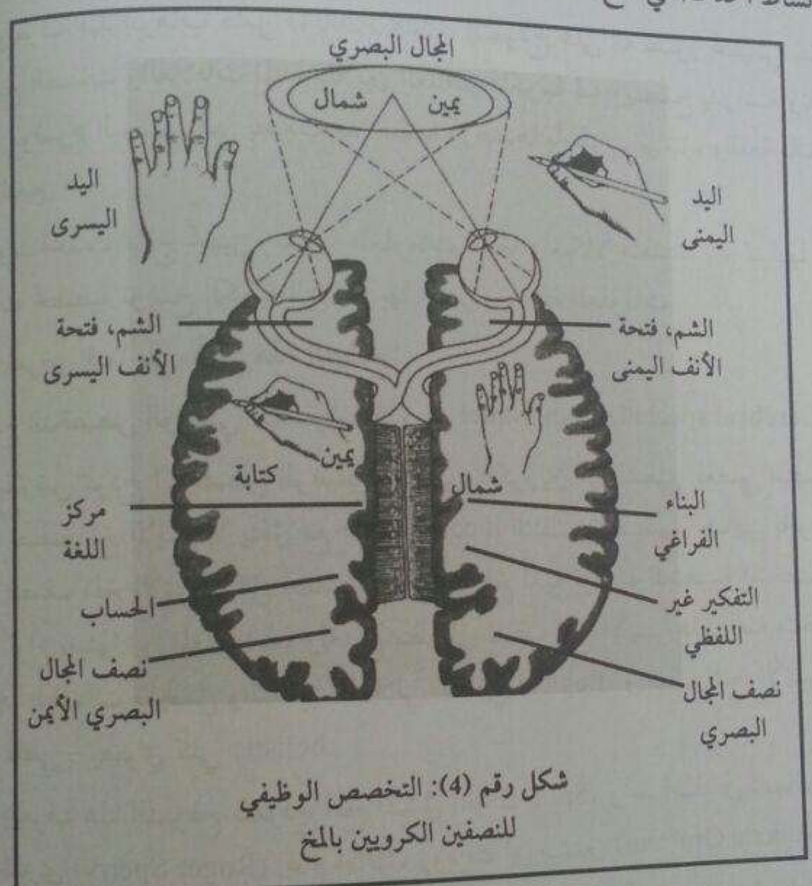
1. نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين Cerebral specialization model

يفترض نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين أن التنظيم العصبي المتضمن في وظائف نصف المخ الأيسر لا يتفق مع incompatible التنظيم العصبي الخاص بالوظائف المعرفية لنصف المخ الأيمن. وكل نصف من نصفي المخ لديه تراكيبه العصبية المتخصصة في معالجة أنواع بعينها من المعلومات، وأصبح ينظر إلى نصف المخ الأيسر على أنه متخصص في معالجة الكلمات والجمل والتفكير العقلاني المنطقي Logical، ونصف المخ الأيمن على أنه غير لفظي - بصري كلي holistic.

ويعرف هذا النموذج بنموذج المخ المنشق Split Brain، ونجد أصله في أعمال كل من روجر سبيري (Roger Sperry) عام 1964، روبرت أورنشتين (Roberte Ornstein) عام 1975 ويعتبر هذا النموذج هو الأكثر شهرة بين السيكولوجيين والتربويين حيث تؤكد غالبية الدراسات والبحوث التي أجريت حول السيطرة المخية الجانبية على اختلاف وظائف كل من نصفي المخ. (عبد الوهاب كامل، 1993 ب: 32)

وفي هذا الإطار تذكر هويدا غنية (2002 : 28) أن كلاً من: سبيري وجازانيجا (Sperry & Gazzaniga) عام 1965، جازاينجا وآخرين (Gazzaniga et al) عام 1965، ليفي وسبيري (Levy & Speery) عام 1968، ليفي وآخرون (Levy et al) عام 1972، نيبز (Nebes) عام 1973، زيدال وسبيري (Zaidel & Sperry) عام 1973، قد قاموا بالعديد من الدراسات التي أجريت على المرضى ذوي المخ المنقسم. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات

وجود فروق وظيفية بين نصفي المخ لديهم في أثناء إجراء جراحات لهم لعلاج مرض الصرع، وكان الهدف الأساسي من قطع المقرن الأعظم تحديد الآثار السلبية لنوبة الصرع على نشاط أحد نصفي المخ.



شكل رقم (4): التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ

وبالتالي فقد لاحظوا أن النصفين الكرويين للمخ الأيمن والأيسر، ينشطان بطرائق مختلفة، فالنصف الأيمن يختص بالنشاطات البصرية والمكانية ويرتبط بالتفكير الحسي والإدراكي، بينما يختص النصف الأيسر بالنشاطات التحليلية والعددية والتسلسلية والمتعاقبة والواقعية واللفظية. (شاكر عبد الحميد، 2005: 52)

ويذكر السيد صقر (2000 : 57) أن تورانس (Torrance) عام 1981 قد قام بتلخيص دراسات كل من بوجن (Bogen) عام 1969، وجازينجا (Gazzaniga) عام 1970، وأرونشتين (Ornstein) عام 1975، عن التخصص الوظيفي لكل من نصفي المخ في أن نصف المخ الأيسر متخصص في المعالجة المنطقية للمعلومات، ويختص بصفة أساسية بمعالجة

المعلومات اللفظية المجردة والزمنية والرقمية، أما نصف المخ الأيمن فإنه يعالج المعلومات بطريقة غير منطقية وبطريقة كلية، ويتعامل مع مجموعة من المثيرات في وقت واحد، ويبدو أنه متخصص بصفة أساسية في معالجة المعلومات غير اللفظية والمجسمة والمكانية والمتشابهات والنواحي الوجدانية والجمالية. ومن هنا يلخص المؤلف وظائف النصفين الكرويين على النحو التالي:

النصف الكروي الأيمن	النصف الكروي الأيسر
- التحكم في الجانب الأيسر من الجسم. - المعالجة المتزامنة للمعلومات. - معالجة المعلومات (الكلية - غير اللفظية - غير المنطقية - الحدسية - المحسوسة). - التفكير التباعدي. - تذكر وجوه الأشخاص. - التفكير الابتكاري مفتوح النظام. - التعرف على الأرقام والحروف والمقاطع التي ليس لها معنى.	- التحكم في الجانب الأيمن من الجسم. - المعالجة المتتابعة للمعلومات. - معالجة المعلومات (التحليلية - اللفظية - المنطقية - الخطية - الرمزية). - التفكير التقاربي. - تذكر أسماء الأشخاص. - التفكير الناقد مغلق النظام. - التعرف على الكلمات المفهومة (العادية) التي تعطي معنى.

شكل رقم (5): التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين في المخ كما يراه المؤلف

مما سبق نجد أن أعمال روجر سبيري Roger Sperry في هذا المجال قد أزاحت الستار عن الكثير من التعقيدات في هذا الموضوع. ويعتبر روجر سبيري هو الذي أرسى قواعد نموذج المخ المنقسم Split Brain في العلوم العصبية، فهو عالم نفسي فسيولوجي، وأستاذ علم النفس في معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا، ونال جائزة نوبل عام 1982 في علم النفس الفسيولوجي والطب تقديراً لفتوحاته الجليلة في المخ المنقسم أو المنشق Split Brain، وقد

أوضح فيها أن نصفي المخ ليسا صورة مرآتية لبعضهما بعضاً، وإنما لكل منهما وظائ
الخاصة ونمطه في معالجة وتجهيز المعلومات.

2. نموذج أ. لوريا A . R Luria

لقد ترتب على اهتمام العلماء والباحثين بتفسير الكيفية التي يتم بها تجهيز ومعالج
المعلومات في المخ، ظهور نماذج بديلة لنموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين، ومنها
نموذج أ. لوريا. (Luria, 1966)

ويعتبر الكساندر لوريا Luria الروسي أعظم سيكولوجي في القرن العشرين (جابر
عبد الحميد، 2001 : 243) وقد اقترح أن المخ به ثلاث وحدات وظيفية تتضمن ما يلي:

أ. الوحدة الأولى: ووظيفتها تنظيم حركة الجسم واليقظة أو الانتباه (نظام عصبي)، وتوجد في التكوينات التحتية الموجودة في ساق المخ.

ب. الوحدة الثانية: ووظيفتها الحصول على المعلومات وتجهيزها ومعالجتها وحفظها، وتوجد في المناطق المؤخرة من المخ، المؤخرية (بصرية)، والصدغية (سمعية)، والجدارية (حسية عامة).

ج. الوحدة الثالثة: ووظيفتها تنظيم العمليات العقلية المعرفية المعقدة بالمخ، وتوجد في الأجزاء الأمامية من المخ (المناطق الجبهية)، وما قبل الجبهية.

وتنظم كل هذه الوحدات بشكل هرمي، ففي المستوى الأول (القاعدة) المنطقة الأولية
تستقبل وتنقل أو ترسل النبضات الكهربائية إلى الطبقة الخارجية من المخ وتسمى منطقة
النتوء، بينما تمثل المنطقة الثانوية (الارتباط بالنتوء) المناطق التي يتم فيها تجهيز ومعالجة أو
إعداد الخطط، أما المناطق التي تغلف المخ، فهي تصل عدداً من المناطق معاً ومسؤولة عن
أكثر النشاط العقلي المعرف تعقيداً.

وبنى لوريا Luria على هذا التحديد للبيانات الفسيولوجية والملاحظات النفسية أن
كل مساحة في المخ تشارك في الأجهزة الوظيفية ويمكن لمساحة محدودة أن تشارك في أي عدد
من الأجهزة، حيث أشار إلى أن من المسلم به أن هذه الوحدات الوظيفية تتفاعل مع البيئة
الفيزيقية والاجتماعية. (Luria, 1973: 2 - 3).

3. النموذج المتتابع الشامل Serial exhaustive model

اقترح ستيرنبرج (Sternberg, 1966) في نموذجه طريقة العامل المضاف، حيث يقدم
للمفحوص قائمة قصيرة تتضمن ستة أرقام، وبعد فترة زمنية معينة يقدم له رقماً ويطلب م

المفحوص أن يتذكر إذا كان هذا الرقم ضمن القائمة التي تم عرضها أم لا، وبذلك يكون المتغير المستقل هو عدد الأرقام المقدمة للمفحوص، ويكون المتغير التابع هو زمن الرجع (الزمن المستغرق منذ ظهور المثير الرقمْ حتى صدور الاستجابة أسم الرقم). (Sternberg, 1999: 192)

4. نموذج اتكنسون وشيفرن Atkinson & Shiffrin

اقترح كل من اتكنسون وشيفرن (Atkinson & Shiffrin) عام (1968) هذا النموذج على أساس أن هناك ثلاثة صناديق (أيمن – وسط – أيسر) فالصندوق الأيمن هو مخزن الذاكرة الطويلة الأمد، والصندوق الأوسط يمثل مخزن الذاكرة القصيرة المدى، والصندوق الأيسر يمثل مخزن الذاكرة الحسية، فالمعلومات يتم تخزينها أولاً في الذاكرة الحسية لأنها لم تدرك بعد، ويمكن أن يطلق عليها قصيرة للغاية، فإذا أدركت هذه المعلومات يمكن استرجاعها من الذاكرة القصيرة الأمد.

وطبقاً لهذا النموذج نجد أن التخزين قصير الأمد ما هو إلا عملية استرجاعية بمثابة جهاز تحويلي ينقل المعلومات للذاكرة الطويلة الأمد، وطبقاً لاستنتاجات اتكنسون وشيفرن فإن هناك عمليات عقلية معرفية تصف أداء الفرد ونشاطه العقلي، وقد أكدا أن هذه العمليات خطوة مهمة في الكشف عن كفاءة الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات. (In:Haberlandt, 1994 : 217).

5. النموذج المعرفي المعلوماتي

قدمه فؤاد أبو حطب عام (1972)، ثم قام بإجراء تعديل عليه عام (1984) ليصبح أكثر شمولاً للنشاط العقلي المعرفي عند الإنسان ومنه التعلم.

ويستند هذا النموذج على مسلمة مؤداها أن الموقف المشكل الذي يستثير السلوك المعرفي لدى الفرد، قد ينشأ عن نقص المدخلات الذي يشير إليه النموذج بمصطلح الفجوة المعرفية وتحدده متغيرات التحكم، ثم يصل إلى السلوك النهائي أو الاستجابة (المخرجات) أو متغيرات التنفيذ. (فؤاد أبو حطب، 1996 : 165 – 166).

6. نموذج جوليان جانز Golian Ganz model

وقد اقترحه جوليان جانز 1976 على أسس فلسفية . وهو يرى أن المخ عقل ثنائي الكاميرا: (أيمن – أيسر) معاً، ويرى في تصوره أن نصف المخ الأيمن يوحي للنصف الأيسر (الإنسان) بتنفيذ أوامره.(عبد الوهاب كامل، 2002: 240)

7. نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات في المخ Successive and Simultaneous Processing Model (PASS)

يعد نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات في المخ (PASS) أحد النماذج التي تناولت وظائف المخ وقد قدمه داس وآخرون (Das et al, 1975)، واقترحوا فيه أن المعلومات تتكامل في المخ بطريقتين هما المعالجة المعرفية المتتابعة Successive والمعالجة المعرفية المتزامنة Simultaneous على اعتبار أن المخ البشري يشكل شبكة معقدة من الوصلات العصبية تتكامل فيها تجهيز ومعالجة المعلومات، وسوف تتبنى الدراسة الحالية هذا النموذج في تفسيره لأنماط معالجة المعلومات متمثلة في وظائف نصفي المخ الأيمن (المعالجة المتزامنة) والأيسر (المعالجة المتتابعة) معاً (النمط المتكامل)، وسوف نعرض له على النحو التالي:

لقد مر نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة بمراحل عدة من البحث العلمي والميداني، وكان تحت مسمى مختلف – نوعاً ما – في كل مرحلة مر بها من البناء والتطوير وذلك على مدار سنوات طويلة من البحث، فمع نهاية الستينيات، اهتم داس Das بمدخل لوريا Luria ووضع نموذجاً لتكامل المعلومات في المخ Information Integration Model، حيث قدم فيه مجموعة من العمليات العقلية الأولية التي تحدث داخل المخ قبل صدور الاستجابة، ويتكون هذا النموذج من ثلاثة أقسام رئيسية هي: المدخلات والعمليات والمخرجات.

ومع بداية السبعينيات أجرى داس Das والعديد من زملائه بحوثاً، كان من نتائجها تعديل النموذج الأصلي، والتوصل إلى نموذج لمعالجة المعلومات The Information Processing Model يطلق عليه اختصاراً (PASS) إشارة إلى عمليات: التخطيط والانتباه والمعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة للمعلومات Planning Attention Successive and Simultaneous Processing، وقد تم ذلك اعتماداً على الوحدات الوظيفية الثلاثة التي حددها لوريا Luria عن الأنشطة المعرفية، وهذه العمليات المعرفية هي نظم وظيفية معقدة موضوعة في مناطق وظيفية واسعة في المخ الإنساني وهي تحدث من خلال تفاعل بنية (خلايا) المخ التي تعمل في تكامل وتناغم.

وفيما يلي عرض للأسس والدعامات التي ارتكز عليها هذا النموذج:

1. دعائم النموذج

يمكن تقسيم الدعامات التي ارتكز عليها نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات في المخ إلى ثلاث هي: دعامات علم النفس الفسيولوجي، ودعامات علم النفس المعرفي، ودعامات الصدق العاملي. وسوف نتناول هذه الدعامات الثلاث بشيء من الإيجاز، وذلك للوقوف على ما يتمتع به النموذج من أساس نظري قوي.

أ. **تدعيم علم النفس الفسيولوجي:** تلعب الدراسات والبحوث في علم النفس الفسيولوجي وعمل المخ الإنساني دوراً مهماً وبارزاً في السنوات الأخيرة وذلك في تشكيل وتقويم البرامج التربوية.

ومن الأعمال الرائدة في مجال وظائف النصفين الكرويين للمخ - والذي أثر بشكل مباشر ويرجع إليه الجذور التاريخية لنموذج داس وآخرين - ما قام به عالم النفس الروسي الشهير الكسندر لوريا A- Luria من أعمال في مجال علم النفس الفسيولوجي، وذلك من خلال أبحاثه على المرضى ذوي الإصابات في مناطق مختلفة من المخ.

إن الدراسة الفسيولوجية لمواقع النشاط العقلي في المخ لها ما يبررها على أساس أن المخ هو أصل النشاط العقلي للفرد، فقد توصل لوريا Luria إلى أن معالجة المعلومات في المخ تكون متضمنة وتقع في ثلاث وحدات وظيفية متداخلة، تكون مساهمة وضرورة لأي نشاط عقلي واعٍ يقوم به الفرد، وهذه الوحدات هي: الوحدة الأولى: وهي الانتباه، الوحدة الثانية: وهي المعالجة المعرفية للمعلومات، والوحدة الثالثة: وهي التخطيط.

ومن هنا نجد أن نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات في المخ قد تم اشتقاقه من خلال الوحدة الوظيفية الثانية السابقة، حيث يتم تجهيز ومعالجة وتشفير أو ترميز المعلومات، ويختص النصف الكروي الأيسر للمخ بالمعالجة المتتابعة للمعلومات، في حين يختص النصف الكروي الأيمن بالمعالجة المتزامنة للمعلومات، وأما الوظائف التي تشتمل عليها الوحدتان الأولى والثالثة فإنها تساعد خلال الأنشطة المعرفية الأخرى.

وإذا كانت أفكار لوريا Luria وأبحاثه في علم النفس العصبي والفسيولوجي قد أثرت بشكل مباشر في بناء (PASS) في علم النفس المعرفي فإن الدراسات والبحوث في مجال عمل المخ الإنساني عامةً والنصفين الكرويين خاصةً تدعم نظرة لوريا Luria عن المعالجة المعرفية للمعلومات.

ب. **تدعيم علم النفس المعرفي:** لقد كان لبعض الأعمال الرائدة في مجال علم النفس المعرفي أثر في بناء نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة. فيرى هذا الاتجاه المعرفي أن المخ البشري يقوم بمعالجة المعلومات بطريقتين، متتابعة أو متزامنة وذلك تحت مسميات أخرى، Serial متتابع، Parall متزامن.

وفي هذا الإطار تذكر إنجي قاسم (2005: 35) أن هناك شرطين يحددان طريقة معالجة المعلومات لدى الفرد، أي هل ستعالج في المخ بطريقة متتابعة أم بطريقة متزامنة وهما:

- نمط معالجة المعلومات المسيطر لدى الفرد، وهو يتأثر بخبرات الفرد ومستواه الثقافي والاجتماعي وبالوراثة ومناخه النفسي.
- متطلبات المهمة المعروضة أمام الفرد، ويوضح داس Das ذلك في أنه يوجد تداخل مستمر بين نمط الفرد المسيطر في معالجة المعلومات ومتطلبات المهمة لدرجة أن الاثنين يعملان في الوقت نفسه ولا يمكن فصلهما عن بعضهما.

ومن ناحية أخرى فقد ساهمت دراسة برودابنت وآخرين (Broadbent et al, 1986) عن صناعة واتخاذ القرار، في صياغة وتصور مفهوم عملية التخطيط والدور الذي تلعبه في النشاط العقلي المعرفي الفعال.

وهكذا نلحظ الدعامات القوية التي ارتكز عليها نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) في مجال علم النفس المعرفي.

ج. **تدعيم الدراسات العاملية:** إن دراسات التدعيم العاملي للنموذج تتسم بعدة مراحل تبعاً للتطورات التي أدخلت على النموذج. ففي البداية كانت مرحلة المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة، ثم بعد ذلك أضيف عنصر التخطيط Planning، ثم أخيراً عنصر الانتباه Attention ليكتمل النموذج في صورته الحالية. (محمد رياض، 1997: 26).

فقد تم إجراء العديد من الدراسات والبحوث مثل: دراسة موون (Moon, 1988) التي أشارت نتائجها إلى وجود كل من المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لدى عينات عمرية وعقلية وثقافية مختلفة، وأنهما قاسم مشترك لدى الأفراد رغم الاختلاف الكبير في الثقافة

واللغة والفوارق الاجتماعية، وقد ظهر كلا العاملين بصورة متمايزة ومنفصلة من خلال التحليل العاملي.

هذا بالإضافة إلى عدد من الدراسات التأكيدية لوجود وحدات النموذج وهي (المعالجة المتتابعة والمتزامنة، التخطيط، والانتباه) مثل دراسات : ناجليري وجوهانيس (Naglieri & Johannes, 2001)، ناجليري (Naglieri, 2003)، داس (Das, 2004)، ناجليري وآخرين (Naglieri et al, 2005)، سانتيجو (Santiago, 2007)، هايوارد وآخرين (Hayward et al, 2007).

مما سبق يتضح الكم الكبير من الدراسات التي تمثل الأساس الصلب الذي بني عليه النموذج، والدعم الذي لاقاه من البحث والدراسة منذ انبثاقه.

وفي السطور التالية سيتم إعطاء عرض للوحدات الأساسية في نموذج المعالجة المعرفية المتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات في المخ (PASS).

2. عناصر (وحدات) النموذج

يتكون نموذج المعالجة المعرفية المتابعة والمتزامنة (PASS) كما أوضحنا سابقاً من ثلاثة عناصر (وحدات) أساسية:

أ. عنصر الاستثارة والانتباه

يعرف داس (Das, 2001: 36) الانتباه على أنه العملية العقلية التي ينتقي الفرد فيها بعض المثيرات ويتجاهل المثيرات الأخرى.

وتشير فادية علوان ومريم نور الدين (2006: 647) إلى أنه من خلال هذا العنصر - الانتباه - يتم استقبال المعلومات.

ب. عنصر المعالجة المعرفية

مفهوما التتابع والتزامن ليسا بمفاهيم جديدة، فقد تم تقديمهما بوضوح في كتابات سيكنوف Sechnov عن عناصر التفكير التي نشرت عام 1878م، والتي أشار فيها إلى أن التتابع والتزامن صفتان مميزتان للمستقبلات الحسية وموجودتان في القشرة المخية. (إنجي قاسم، 2005: 33).

- **المعالجة المعرفية المتتابعة Successive**: يذكر عادل العدل (1989: 21) أن المعالجة المعرفية المتتابعة هي طريقة تقديم المعلومات في ترتيب متتالٍ، وفيها يتعامل الفرد مع المفردات واحدة تلو الأخرى.

والمعالجة المعرفية المتتابعة لها بعض الخصائص تلخصها فادية علوان (1989: 81) في: كل مفردة لها تأثير على المفردة التي تليها، وفي المعالجة المتتابعة يكون من المهم لفهم المهمة أن تبقى الأجزاء المكونة في نظام متعاقب، وتكون المعالجة المتتابعة مهمة في حالة تسلسل الأعداد والكلمات.

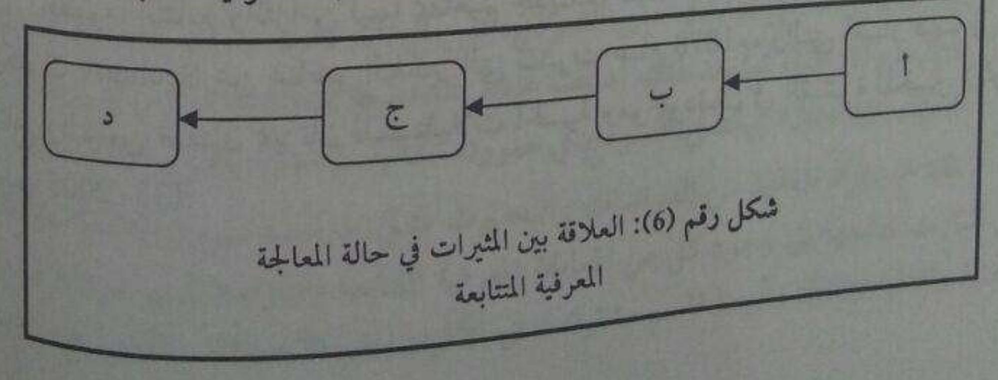
ولذلك يعرفها سُليمان محمد (1999: 371) بأنها التعامل مع المثيرات عقلياً بحيث يتم ذلك مع مثير واحد في الوقت الواحد بطريقة متتابعة، ومن ثم فإنه يتم إدراكها واسترجاعها في صورة تحليلية.

وفي هذا الإطار يذكر محمد الديب (2003: 571 – 572) أن الأفراد الذين يستخدمون هذه المعالجة يميلون إلى الفحص الدقيق لمحتويات الموضوع أو المشكلة التي يدرسونها ويعملون على ملاحظة التسلسل المنطقي للأحداث خطوة بخطوة.

ويشير مراد عيسى ووليد خليفة (2008: 183) إلى أن المعالجة المعرفية المتتابعة تتمثل في قدرة الفرد على إدراك المثيرات بشكل تسلسلي بحيث يمكن التعامل مع مثير واحد في وقت واحد، أثناء تجهيزها للمعلومات.

وتذكر فادية علوان ومريم نور الدين (2006: 649) أن من أمثلة المهام التي يمكن أداؤها باستخدام المعالجة المتتابعة للمعلومات استرجاع سلسلة من الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز.

لذلك فالمعالجة المعرفية المتتابعة يتم فيها تناول المثيرات في شكل صور وأشكال متتالية ويوضح الشكل التالي العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابعة.



شكل رقم (6): العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابعة

فالمتعلمون الذين يفضلون المعالجة المعرفية المتتابعة (النمط الأيسر في معالجة المعلومات في المخ) يميلون إلى النظرة للأشياء بشكل متعاقب ومتسلسل ونظرتهم متعمقة للأشياء، ولا يرتكبون عدداً كبيراً من الأخطاء في أداء المهام.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن المعالجة المعرفية المتتابعة تعتمد على التعاقب في تعامل الفرد مع المثيرات في أثناء معالجة المعلومات وتكون العناصر في تتابع وترتيب معينين، وتتضمن قيام الفرد بعمل بحث في قائمة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة تلو الأخرى؛ أي: يقارن المفردة التي يسأل عنها بمجموعة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة بواحدة في أثناء معالجته للمعلومات، ثم يحدد استجابته بنعم أم لا، لذا فهي تحتاج إلى وقت أطول من المعالجة المعرفية المتزامنة.

- **المعالجة المعرفية المتزامنة Simultaneous**: حيث تتم معالجة المعلومات المستقبلة من المخ بصورة كلية وفي وقت واحد للوصول إلى حل المهمة، بحيث يكون كل عنصر في المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى.

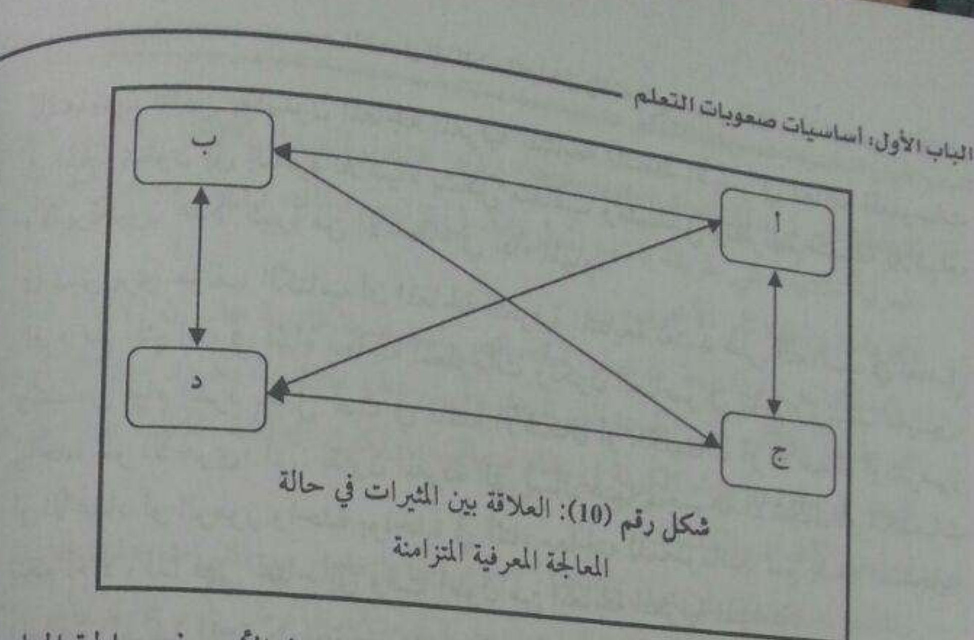
ويشير داس ومولوي (Das & Molloy, 1975: 213) إلى أن لوريا Luria (1960) ذكر بأن المعالجة المعرفية المتزامنة تعني أن الفرد يقوم بتنظيم المثيرات في صورة كلية في الوقت نفسه، فهو يقوم بتجميع العناصر المنفصلة لكي تصبح في صورة كلية مكانية.

كما وصفها كيربي وداس (Kirby & Das, 1978: 58) على أنها عناصر منفصلة توجد في مجموعات عامة لها صفة مكانية مشتركة.

ويشير شريف خليل (2000: 49) إلى أن المعالجة المتزامنة يتم فيها تركيب العناصر المنفصلة في مجموعات تأخذ صوراً مكانية، والجوهر الطبيعي لهذا النمط من أنماط معالجة المعلومات يتكون نتيجة مسح شامل في الحال للمعلومات المقدمة.

ويعرفها سُليمان محمد (2004: 17) بأنها تمكن الفرد من معالجة المعلومات الواردة إليه في آن واحد بحيث يدركها ويسترجعها في صيغتها الكلية.

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتزامنة.



شكل رقم (10): العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتزامنة

فالمتعلمون الذين يفضلون المعالجة المعرفية المتزامنة (النمط الأيمن في معالجة المعلومات بالمخ) لا يميلون إلى الفحص الدقيق لمحتويات الموضوع أو المشكلة التي يدرسونها، بالإضافة إلى احتياجهم إلى معلومات تقدم لهم بصورة كلية ومفيدة في اكتشاف العلاقة المتبادلة بين مثيرين أو أكثر عندما يقدمان في آن واحد.

وتذكر صفاء بحيري (2001: 46) أن المعالجة المعرفية المتزامنة تقاس بالمهام التي تركز على إدراك الشكل الكلي للمهمة دون التركيز على التفاصيل، وعمل صورة جشطلتية للأشكال، ترتبط فيها الأجزاء في كل متكامل، وذلك كسلاسل الصور في بطارية كوفمان لتقييم معالجة المعلومات عند الأطفال (K-Abc).

ويشير فتحي الزيات (2008 أ: 473، 2008 ب: 375 – 376)، ومراد عيسى ووليد خليفة (2008: 182) إلى أن المعالجة المعرفية المتزامنة تتمثل في قدرة الفرد على إدراك جميع المثيرات في آن واحد في أثناء قيامه بتجهيز المعلومات ووضعها في مجموعات، لذلك يتطلب من الفرد دمج أكبر عدد ممكن من المثيرات في لحظة التجهيز في شكل (كلي).

وتذكر فادية علوان ومريم نور الدين (2006: 649) أن من أمثلة المهام التي يمكن أداؤها باستخدام المعالجة المعرفية المتزامنة للمعلومات التعرف على وجوه الأفراد، وتكوين صورة كلية من عدة أجزاء متناثرة من الصور.

ومما سبق يتضح لنا أن المعالجة المعرفية المتزامنة يتم فيها معالجة المعلومات المستقبلة في المخ بصورة كلية (في آن واحد) بحيث يكون كل عنصر في المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى، وتشمل قيام الفرد بالتعامل مع قائمة الأشكال أو الكلمات أو الرموز كلها دفعة واحدة؛

أي: أن يقارن المفردة التي يسأل عنها بمجموعة الأشكال أو الكلمات أو الرموز جميعها و
وقت واحد في أثناء معالجته للمعلومات، ثم يحدد استجابته بنعم أو لا، لذا فهي تحتاج
وقت أقل من المعالجة المعرفية المتتابعة.

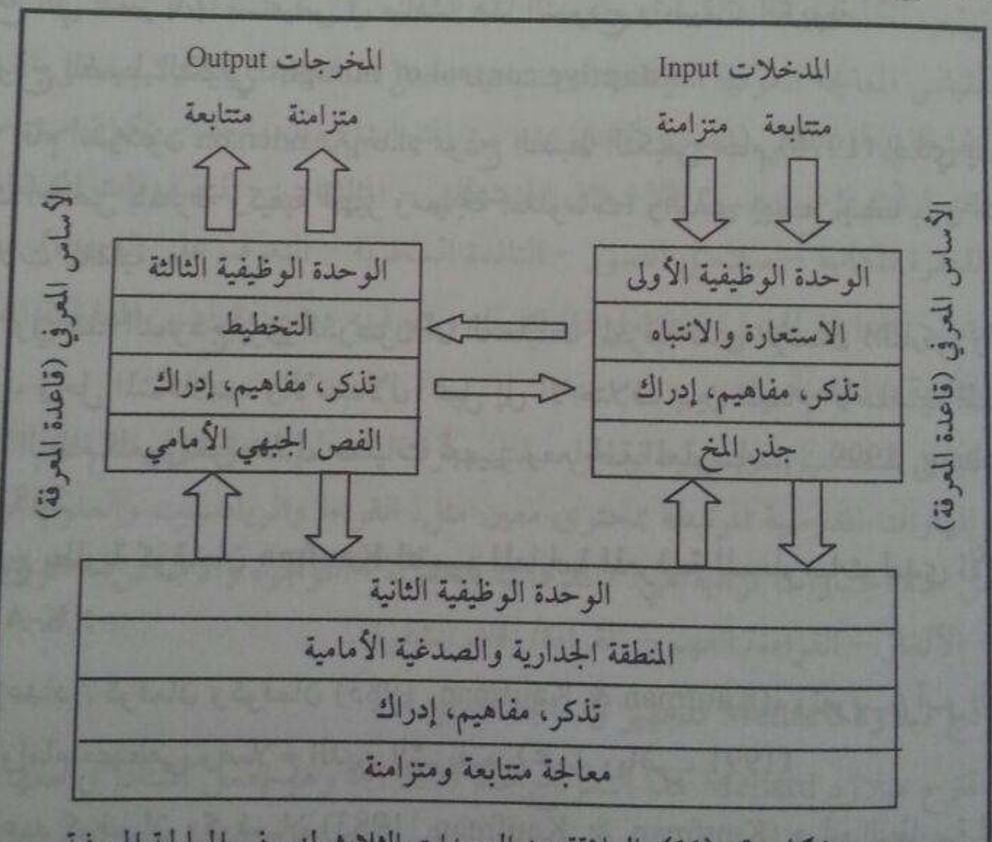
ج. عنصر التخطيط:

يرى داس (Das, 2001: 36) أن التخطيط عملية عقلية حيث يحدد الفرد وينتق
يستخدم الحلول المتاحة لمشكلة ما.

وتشير فادية علوان ومريم نور الدين (2006: 647) إلى أن هذا العنصر – التخطيط
مسؤولاً عن وضع خطة لتنظيم أداء الفرد.

العلاقة الديناميكية بين العناصر الثلاثة للنموذج:

تتميز العناصر أو الوحدات الوظيفية لنموذج (PASS) بالديناميكية في نظام متدا
يمكن توضيح هذه العلاقة المتداخلة من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (11): العلاقة بين الوحدات الثلاث لنموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ (PASS). (Das et al, 1996: 52, Das, 2001: 39, Das, 2002:30، سُليمان عبد الواحد، 2007 ب: 92)

يتضح من الشكل السابق العلاقة بين الوحدات الثلاث لنموذج المعالجة المعرفية المتابعة والمتزامنة (PASS) ومواقعها في المخ وكيفية عملها، كما يتضح مدى تفاعل هذه الوحدات رغم أن كل عنصر لا يحتفظ بتفرده الوظيفي بالإضافة إلى اعتماد هذه الوحدات على الأساس المعرفي للفرد. فالمهم هنا أن العمليات الأربعة تتكامل في إنجاز أي مهمة.

ومما سبق يرى المؤلف أن نموذج (PASS) يعد واحداً من بين العديد من النماذج التي لاقت ولا تزال اهتماماً وفيراً من الدراسة والبحث ومن التأييد النظري والعملي والعديد من الدعم منذ انبثاقه على يد داس ورفاقه (Das et al, 1975).

ولمزيد من الإيضاح لهذا النموذج (نموذج المعالجة المعرفية المتابعة والمتزامنة لداس وآخرين (Das et al) (PASS)) يمكن الرجوع إلى العديد من المصادر مثل: ناجليري وآخرين (Naglieri et al, 1989)، داس (Das, 1989)، ناجليري وداس (Naglieri & Das, 1990)، داس وآخرين (Das et al, 1994)، وكذلك سُليمان عبد الواحد (2007 ب)، وهي من المراجع التي تتميز بأنها تستفيض في مناقشة هذا النموذج وتطبيقاته التربوية.

8. نموذج الضبط التكيفي Adaptive control of thought

قام أندرسون Anderson بإعداد نموذج الضبط التكيفي عام (1976) الذي يتضمن الحدث الخاص بالمعرفة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات، والذي يجمع أيضاً بين أشكال التمثيلات العقلية.

وفي هذا النموذج يرى أندرسون أن العمليات المعرفية لدى الإنسان (التذكر، والفهم اللغوي، وحل المشكلات، والاستدلال) تميل إلى الاختلاف بين المهام الأساسية المسؤولة عنها في النظام المعرفي من خلال عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات. (Sternberg, 1999 : 268 - 269)

9. نموذج بطارية كوفمان Kaufma لتقييم المعالجة المعرفية للمعلومات لدى الأطفال :(K-Abc)

إعداد / كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1983)، وتعريب/ أبو العزايم الجمال وإمام مصطفى وصلاح الدين الشريف. (محمد رياض، 1991)

أعد كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1983) هذه البطارية لقياس المعالجة المعرفية المتابعة ولقياس المعالجة المعرفية المتزامنة أيضاً، وذلك بعد الاطلاع على نماذج تجهيز المعلومات Information Processing التي أعدها علماء في علم النفس المعرفي

وعلم النفس الفسيولوجي أمثال نموذج لوريا Luria، وداس Das للمعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة، وتستخدم البطارية لقياس نمطي المعالجة المتتابعة (النمط الأيسر) والمتزامنة (النمط الأيمن) للمعلومات للأطفال في الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (2.6 – 12.6) سنة، وهي بذلك تشمل مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة المدرسة الابتدائية والصف الأول الإعدادي.

كما تستخدم بطارية كوفمان Kaufman خصيصاً للقياس والتقويم النفسي والتربوي للأفراد ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تقديم الخطط التربوية اللازمة للتعامل معهم، وتحديد هؤلاء الأفراد بين أقرانهم.

وتشتمل بطارية كوفمان Kaufman على أربعة مقاييس كلية تتناولها اختباراتها الستة عشر الفرعية التي تحوي ما يلي:

أ. مقياس المعالجة المعرفية المتتابعة: ويتم فيه حل المشكلات بالتركيز على الترتيب المتتابع للمثيرات، ويتكون من ثلاثة اختبارات فرعية هي: (حركات اليد – استعادة الأرقام – ترتيب الكلمات).

ب. مقياس المعالجة المعرفية المتزامنة: ويتم فيه حل المشكلات بالتركيز على المدخل الجشطلتي أو الكلي لدمج وتكامل عدد من المثيرات في آن واحد، ويتكون من سبعة اختبارات فرعية هي: (الإغلاق الجشطلتي – المثلثات – المصفوفات المتشابهة – الذاكرة المكانية – سلاسل الصور – النافذة السحرية – التعرف على الوجوه).

ج. مقياس المعالجة المعرفية المتكامل (المركب): ويتم فيه دمج مقاييس المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة.

د. مقياس التحصيل: ويتم فيه قياس مدى معرفة المتعلم للحقائق والمفاهيم اللغوية والمهارات المدرسية المرتبطة بمحتوى معين مثل: القراءة والرياضيات والعلوم، ويتكون من ستة اختبارات فرعية هي: (المفردات التعبيرية – الوجوه والأماكن – الرياضيات – الألغاز – القراءة/ الفهم – القراءة/ فك الشفرة).

10. نموذج ميلارد Mellard لتجهيز ومعالجة المعلومات

اقترح ميلارد Mellard هذا النموذج عام (1989)، وهو يعمل أستاذاً في معهد بحوث صعوبات التعلم بجامعة كنساس، ويعتبر هذا النموذج أحد نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات التي تنزع إلى التبسيط، ويوضح هذا النموذج المبسط لتجهيز ومعالجة المعلومات الخصائص الأساسية لنظام تجهيز ومعالجة المعلومات.

وطبقاً لهذا النموذج فإن عملية تجهيز ومعالجة المعلومات يمكن تفسيرها على أنها سلسلة من خطوات متتابعة تنتقل من الإحساس والمستقبلات الحسية إلى صدور الاستجابة النهائية، ويحدث خلال تدفق المعلومات تزايد تدريجي في كم التجهيز والمعالجة عند مستواها الأعلى. وفضلاً عن ذلك، فإن النموذج يأخذ في اعتباره نمط التجهيز والمعالجة المتزامنة أو المتآنية Simultaneous للمعلومات من خلال تصوير التفاعل المستمر القائم بين مكونات التجهيز خلال تدفق المعلومات من النصف الكروي الأيمن إلى النصف الكروي الأيسر للمخ.

11. النموذج الكلي لوظائف المخ A Holistic model of brain function

وضع هذا النموذج عبد الوهاب كامل عام (1993 أ)، وهو يهدف إلى تقديم تصور لعملية تجهيز ومعالجة المعلومات داخل المخ على أساس تناول وظائف المخ المعرفية والسيكوحركية والانفعالية من منظور رباعي الأبعاد.

أبعاد النموذج:

لقد حاول واضع النموذج مراجعة مفهوم السيطرة المخية، الذي يتناول وظائف المخ من منظور سيطرة نصف المخ الأيمن في مقابل سيطرة نصف الأيسر، وأشار إلى أن هناك أساساً قوياً لتغيير ذلك المفهوم حيث يمكن تناول وظائف المخ من منظور "كلي" Holisti. وبذلك ينطوي النموذج على أربعة أبعاد رئيسية هي:

أ. البعد المحيطي العام: ويشير هذا البعد إلى أن السلوك وتعديله لابد أن يأخذ في اعتباره درجة الكفاءة التي يعمل بها المخ على أنه مجهز ومعالج عملاق للمعومات الخام التي تدخل إليه.

ب. البعد الرأسي: يفترض عبد الوهاب كامل (1993 أ) أن هذا البعد يمثل المحور الأساسي لعملية الأنسنة Humanization Process فالتناول الرأسي لوظائف المخ يحمل في طياته العلاقة بين تاريخ حياة الإنسان كنوع Phylogony وتاريخ حياته كفرد Ontogony.

ج. البعد الأفقي: وهو يمثل سيطرة نصف المخ الأيمن في مقابل سيطرة نصف المخ الأيسر. ويتناول عبد الوهاب كامل (2002 : 248) هذا البعد من نفس المنظور المشهور به حول التخصص الوظيفي النصف الكروي "وظائف نصف المخ الأيمن في مقابل وظائف نصف المخ الأيسر".

د. البعد الأمامي – الخلفي: وهو يشير إلى السيطرة الأمامية في مقابل السيطرة الخلفية بشأن تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال منظومة تقاطعية – مجموعة من الوظائف التي تنتج من التداخل الوظيفي بين مناطق محددة في المخ.

12. نموذج المخ المتكامل Whole brain model

وهو نموذج افتراضي أو مجازي قدمه هيرمان (Herrman, 1995) لتفسير مفهوم لأنماط معالجة المعلومات وكيفية عمل المخ في أثناء معالجة وتجهيز المعلومات معتمداً على نموذجين سابقين لتفسير تلك العملية وهما نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين في المخ لروجر سبيري Roger Sperry، وكذلك نموذج ماكلين Maclean الذي يوضح وجود فروق وظيفية بين نصفي المخ، حيث قام هيرمان Herrman بالجمع بين النموذجين وتوصل لهذا النموذج الذي أطلق عليه نموذج المخ المتكامل Whole brain model أو نموذج النمط المتكامل Integrated style model.

وفي هذا النموذج قام هيرمان Herrman بتقسيم أنماط معالجة المعلومات إلى أربعة أقسام بحيث يمثل كل قسم نمطاً من أنماط معالجة المعلومات مختلفاً عن الأخرى ولكنه مساو لها في الأهمية، وذلك من خلال الدمج بين نمطي معالجة المعلومات الأيمن والأيسر مع خصائص النظام الطرفي للمخ فيتضمن كل نصف من النصفين الأيمن والأيسر نمطين مختلفين من أنماط معالجة المعلومات وهما: النصف الأيمن ويتضمن النمطين (C, D)، والنصف الأيسر ويتضمن النمطين (A, B)، ولكل نمط من الأنماط الفرعية الأربع خصائص معينة يتصف بها.

وعلى الرغم من أن هذه النماذج السابقة لتجهيز ومعالجة المعلومات قد اتخذت صيغاً وأشكالاً متعددة، وأن هناك اختلافاً في الصيغ أو الأشكال التي أخذتها هذه النماذج، فإن هناك اتفاقاً بين نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات على عدد من الافتراضات أو الخصائص المشتركة وهي:

أ. إمكانية إخضاع العمليات العقلية المختلفة للدراسة العلمية الدقيقة بوسائل تمكن من تحديد المكونات المختلفة لعملية الاستثارة في أي مرحلة من مراحلها، وعند أي مستوى في الجهاز العصبي واختيارها.

ب. ينظر إلى المخ على أنه نظام ذو سعة محدودة لتجهيز ومعالجة المعلومات، حيث تنتقل إليه المدخلات الخارجية External inputs، وتعالج ثم تخرج المخرجات كاستجابة نشطة.

ج. تجهيز ومعالجة المعلومات ما هي إلا عمليات تمثل جزءاً من نظام متعدد المراحل والأنشطة، وتعبر كل مرحلة عن عملية معينة من عمليات التجهيز والمعالجة.

وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقاً لنظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات.

ويشير مصطفى كامل (1988: 240) إلى أن نمط الأفراد ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات يعد مصدرا رئيسيا في تفسير هذه الصعوبات، حيث يختلف الأفراد ذوو النمط الأيسر منهم عن ذوي النمط الأيمن في أنماط معالجتهم للمعلومات، فيفضل ذوو النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفصيلات، ولذا فإنهم يستغرقون وقتاً أطول في الاستجابة، بينما يفضل ذوو النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وتلك تحتاج وقتا أقل للاستجابة، مما يفسر اختلاف هؤلاء الأفراد في سرعة ودقة إنجاز المهام التعليمية.

ويذكر عبد الوهاب كامل (2004: 141) أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة من درجات إصابة المخ، تعتبر شرطاً معوقاً يؤدي إلى ظهور مشكلات في المعالجة المعرفية للمعلومات سواء كانت متتابعة Sequential (نمطاً أيسر) أو متزامنة Simultanious (نمط أيمن) أما المعالجة المعرفية المتتابعة فتتم عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقاً بهدف الوصول إلى مشكلة ما، بينما المعالجة المعرفية المتزامنة إنما تتم في وجود المثيرات بحيث تشكل وحدة متكاملة أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه.

ومما سبق يتضح أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يستخدمون أنماطاً غير مناسبة في معالجة المعلومات، وهذا الاستخدام غير المناسب يؤدي إلى إحداث صعوبة أو مشكلة في التعلم ومن ثم تناقض في تحصيلهم الفعلي عن المتوقع طبقاً لقدرتهم العقلية.

كما تشير ولفولك ونكوليش (Woolfolk & Nicolich, 1980) إلى أنه في ضوء نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، ولكي يتعلم الأطفال فإنهم يجب عليهم أن يستقبلوا المعلومات (المدخلات Input) أولاً، ثم يقوموا بتجميع الوحدات المنفصلة من المعلومات وعمل وصلات بينها (عمليات التجهيز والمعالجة Processing)، ثم التعبير عن تلك

المعلومات (المخرجات Output). ويتضح أنه ما بين استقبال المعلومات والتعبير عنها يتم تجهيز ومعالجة المعلومات، حيثُ إن الأطفال يقومون بتكامل وتحليل وتركيب وتخزين واسترجاع المعلومات، وبالتالي فإن الطفل الذي يعاني من صعوبة في أي عملية من عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات السابقة، سوف يعاني حينئذ من صعوبات في التعلم، وإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من هذه العمليات.

وترى هويدا غنية (2002 : 53 – 54) أن هناك علاقة بين النموذج المعرفي والنموذج النيرولوجي وأن معرفة وظائف النصفين الكرويين في المخ (الأيمن، الأيسر) وتحديد دور هذه الوظائف في معالجة وتجهيز المعلومات ضروري في عملية التعلم، كما أن العمليات المعرفية ضرورية لعملية التعلم، ويتضح ذلك فيما يلي:

أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وبناءً على ذلك يظهر تباعد واضح لدى هؤلاء الأفراد. كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها.

وفي ذلك يرى المؤلف أن من العوامل التي لها علاقة بصعوبات التعلم ويجب التركيز عليها في هذا المجال: الاضطراب العصبي الوظيفي في المخ، وسيطرة أحد النصفين الكرويين في المخ، والتعلم غير الملائم، والإدراك البصري، والذاكرة، والاضطرابات اللغوية، والانتباه الانتقائي.

وبعد العرض السابق للمداخل والنماذج النظرية التي حاولت تفسير صعوبات التعلم فإنه تجدر الإشارة هنا إلى أن الاكتفاء بسبب واحد لتفسير صعوبات التعلم يعد قصوراً في رؤية العلماء للصعوبة وذلك لأنه إذا اتبعنا نموذجاً نظرياً واحداً فقط يقترح فروضاً فرعية فقد نتجاهل العوامل التي تكون مهمة في التقييم والعلاج، فالمنظور المتعدد الأبعاد والمتكامل الذي يشتمل على فروض من كل تلك النماذج النظرية سيوسع جداً مدى المتغيرات التي تدرس لكي نفهم من خلالها الصعوبة، وهذا المنظور يوفر مرونة أكبر للتشخيص والعلاج.

الفصل الرابع

تقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

مقدمة

لقد كان الإنسان قديماً يتعجب هل يمكن قياس العقل البشري وهو غير مادي؟ لأن ذلك الإنسان كان لا يثق بقدرته على ابتكار الوسائل التي يتمكن بواسطتها من قياس عقله أو قياس الكثير من الأمور التي تهمه مثل: الشعور أو الإعجاب أو الرغبة أو الميل. وكذلك منذ القدم كان يقارن الإنسان قوته مع القوى المحيطة به من ظواهر طبيعية كالبرق والرعد وغيرها، فكان يتقي البرد ويبتعد عن الرعد في الأماكن التي كان يعتقد أنها تبعده عن شرها، ثم بعد ذلك ظهر عصر التطور الجزئي لديه فدخل في التبادل والمقايضة وهو إبدال شيء مكان شيء آخر كحبوب مقابل عمل أو حيوان أو غير ذلك، واستمر الإنسان في التطور حتى تمكّن من إيجاد المقاييس البدائية مثل استعمال الحبال لقياس الأطوال وكذلك لقياس الوزن، ولا يزال ميزان الحبل موجوداً في بعض القرى في مجتمعنا العربي ثم تطور حتى وصل إلى ما وصل إليه الآن من تقدم في المقاييس الطبيعية الدقيقة جداً مثل المقاييس الحساسة والمقاييس الالكترونية.

ونظراً للتطور التكنولوجي ووسائل القياس الطبيعية والطبية والفسيولوجية فإنه يواكب ذلك أيضاً تطور سريع في أدوات القياس التربوية والنفسية والاجتماعية بتطور المجتمعات وتواصلها، وكذلك في القائمين على عملية القياس والتشخيص لأغلبية عمليات القياس، حيث تحتاج إلى إعداد وتدريب مستمر لتمكينهم من إدارة أدوات القياس والتشخيص وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم. وإن الاعتماد على الأساليب والأدوات الشاملة كدراسة الحالة والمقابلات المعرفية أصبح ضرورياً لكي تتم عملية التشخيص سواء للجوانب الإيجابية أو لأوجه القصور بدرجاته المختلفة.

ومن هنا فالفرد يحتاج إلى التشخيص الشامل والمتكامل والمبكر وذلك مروراً بعدة مراحل وعمليات متكاملة ومتخصصة في المجالات الطبية والتربوية والنفسية والاجتماعية بحيث تؤدي إلى صورة شاملة ومتكاملة عن إمكانات الفرد وإيجابياته وسلبياته حتى تتم تنمية

مواطن القوة وعلاج جوانب القصور لديه مع الأخذ في الاعتبار النظرة المستقبلية للفرد والنظر إلى مستقبله التعليمي والمهني لإعداده جيداً من الآن.

ونجد أن عملية التشخيص عملية مستمرة مع تقديم البرامج والأساليب التعليمية والتأهيلية، وكذلك الوقائية من الإعاقات على مختلف صورها، فالتشخيص الوقائي يركز على الفرد ومستقبله وأسرته ولا سيما إخوته واستجابة الأسرة للإعاقة وذلك للحد من تلك الإعاقة والآثار المترتبة عليها بقدر الإمكان.

مفاهيم في التقييم والتشخيص في التربية الخاصة

حتى نستطيع أن نتعرف على مفهوم التقويم ينبغي لنا أن نتعرف أولا على المفاهيم الأخرى المتشابهة والقريبة من مفهوم التقويم ونفرق بينها وبين مفهوم التقويم. ومن هذه المفاهيم أو التعريفات:

1. الاختبار

هو عبارة عن مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام يطلب من الدراسات الإجابة عنها تحريرياً أو شفهياً أحياناً بوسائل أخرى مثل التمثيل والألعاب وغيرها. ويفترض أن يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة والمهام التي لها علاقة بالمعارف والمهارات التي يقيسها الاختبار وتفحص الميسرة إجابات الدارسات وتحصل على قياس أو قيمة رقمية لأداء الدارسة لهذه المعارف والمهارات.

2. القياس

هو العملية التي يقدر بها أداء الدارسات بالنسبة للمعارف والمهارات والسمات المختلفة باستخدام أداة ملائمة أو مقياس مناسب. ويعبر عن القياس بقيمة رقمية، وبذلك فإن القياس أوسع من الاختبار، بل قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبارات مثل الملاحظة أو قوائم التقدير أو بأي وسيلة أخرى تسمح بالحصول على معلومات بصورة كمية، والقياس يشير إلى عملية التقدير الكمي أو الدرجة، ولا يتضمن القياس حكما قيميا على النتيجة.

3. التقييم

هو عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى الدارسات أو طرق التدريس وإصدار أحكام عليها باستخدام طرق وأدوات متنوعة.

4. **التقويم**

التقويم عملية منظمة تستخدم فيها نتائج القياس أو أي معلومات يحصل علي بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار أحكام على أداء الدراسات في جوانب المنهج أو جوان سلوك الدراسات لمعرفة وتحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف أو ب النواتج الواقعية للتعلم والنواتج التي كانت متوقعة، ومعرفة نقاط القوة والضعف لد المتعلم.

5. **التقدير**

يجمع بين القياس والتقييم ويعتمد على الخبرة والمعرفة في قياس الصفة أو السمة ال يصدرها الفرد.

6. **التشخيص**

هو وصف أو تحديد مختصر للحالة التي يعاني منها الفرد ويشمل (القياس، والتقد والتقييم).

محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

يعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأفراد الذين يعانون منها م الضرورة بمكان حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها في بدايات ظهوره بذلك يمكن تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأفراد. وهذا التشخيص أو الاكتشاف لهؤ الأفراد هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص ووضع البرامج والعلاج اللازم.

كما أن عملية تشخيص صعوبات التعلم تعد أمراً بالغ التعقيد، وربما يعود ذل لأسباب عديدة منها: عدم وجود اتفاق عام حول مفهوم صعوبات التعلم بين العاملين هذا المجال، وتعدد التفسيرات والمنطلقات النظرية للمتهمين بالبحث في هذا المجال.

وتحتاج عملية التعرف على حالات صعوبات التعلم إلى تجميع بيانات إضافية واس المدى عن الطفل قبل تقرير ما إذا كان يعاني من إحدى هذه الصعوبات أم لا.

ويمكن الاستناد على عدد من العوامل التي أوردها سيد أحمد عثمان (1990: 30-2 والتي يمكن أن تساعد على تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وتتضمن ما يأتي:

أ. ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.

ب. سجل المدرس المحتوي على بيانات عن تحصيل المتعلم.

ح. تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات، أو معرفة بالخبرات الجديدة.

د. سلامة الطفل جسمياً وحسياً وعصبياً.

ه. الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.

وقد قدم كيرك وكالفانت (1988: 83 - 89) خطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وهي:

1. التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض: ويمكن أن تتم تلك العملية داخل المنزل أو المدرسة.
2. ملاحظة ووصف السلوك: مثل كيف يقرأ، ومهارات القراءة.
3. إجراء تقييم غير رسمي: ويتم فيها استبعاد بعض الحالات مثل الحرمان البيئي والثقافي.
4. قيام فريق التقييم بإجراء تقييم: وتعتبر هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات.
5. كتابة نتائج التشخيص.

ويقترح كيرك وجالاغير Kirk & Gallagher (1979) ثلاثة محكات للحكم على ما إذا كان الطفل لديه صعوبات تعلم هي:

1. محك التباعد بين القدرة العقلية وتحصيله الفعلي.
2. محك الاستبعاد.
3. محك التربية الخاصة.

ويمكن لمؤلف الكتاب إجمال المحكات التي تفيد في تشخيص صعوبات التعلم في ستة محكات يمكن عن طريقها تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وهذه المحكات هي:

1. محك التباعد أو التفاوت Discrepancy Criterion

إن التفاوت أو التباعد يمثل عنصراً أساسياً من العناصر الأساسية المشتركة في تعريف صعوبات التعلم حيثُ إنه الفجوة التي توجد بين إمكانيات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه في العمل المدرسي.

وفي هذا الإطار يعرف عماد أحمد (2004: 324 – 325) التفاوت بأنه عدم قدرة الفرد على التحصيل في أحد المجالات الأكاديمية بما يتناسب مع سنه وقدراته، ولا يكون ذلك ناتجاً عن أية إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية، أو أي ظروف مرضية أخرى.

ويذكر عبد الباسط خضر (2005: 23) أن محك التباعد له مظهران هما:

أ. التفاوت بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلي للمتعلم.

ب. التفاوت في المستوى التحصيلي للمتعلم في المقررات أو المواد الدراسية المختلفة.

ولأهمية محك التباعد في تشخيص حالات صعوبات التعلم، حاول المتخصصون في المجال البحث عن الطرق التي يتم على أساسها تحديد عند أية درجة من التباعد يمكن الحكم على الفرد بأنه يعاني من صعوبات تعلم؟ وقد ترتب على ذلك التوصل إلى عدد من الصيغ والمعادلات الرياضية لاستخدامها في تحديد التباعد الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتحصيله، والتي حددها كل من ويلسون (Wilson, 1981)، إيفانس (Evans, 1990)، ساتلر (Sattler, 1992)، دومونت وويلز (Dumont & Willis, 1999)، جيم (Jim, 2002)، كاثلين (Kathleen, 2002)، ويمكن عرضها على النحو التالي:

أ. **التباعد القائم على الدرجات العمرية أو الدرجات الصفية:** يقوم هذا الأسلوب على أساس تحديد التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي، حيث يتم في العادة تحويل درجات القدرات والتحصيل إلى ما يقابلها من الدرجات العمرية أو الصفية. ويتم تقييمها باستخدام معادلة متوسط الأداء المتوقع.

وهناك العديد من المعادلات المستخدمة لحساب متوسط المستوى المتوقع للتحصيل الدراسي ومنها: أسلوب المستولي الصفي الفعلي، أسلوب السنوات الدراسية، أسلوب نسبة التعلم، حيث استخدمت هذه المعادلات في حالات عديدة للتعرف على صعوبات التعلم وتحديدها، وسوف يتم تناول كل أسلوب كما يلي:

- **طريقة العمر العقلي الصفي وتحسب كالتالي:**

صف القراءة المتوقع = العمر العقلي – 5 سنوات

وتعتبر هذه الطريقة من أبسط الطرق المستخدمة في حساب التباعد الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتحصيله، إلا أنها لا تأخذ في اعتبارها عدد السنوات التي قضاها الفرد في المدرسة.

- **طريقة عدد السنوات التي أمضاها الفرد في المدرسة وتحسب كما يلي:**

صف القراءة المتوقع= عدد السنوات التي أمضاها الفرد في المدرسة × نسبة الذكاء+1.

وظهرت هذه المعادلة للتغلب على القصور في المعادلة السابقة لأن هذه المعادلة تأخذ في الاعتبار كلاً من عدد السنوات التي قضاها الفرد في المدرسة والعمر الزمني والعمر العقلي ونسبة الذكاء.

- **طريقة نسبة التعلم وتحسب كما يلي:**

عمر القراءة المتوقع = العمر العقلي + العمر الزمني + العمر الصفي ÷ 3

وعلى الرغم من دقة هذه الطريقة في حساب التباعد إلا أنها تساوي بين العمر العقلي والعمر الزمني والعمر الصفي في الأهمية عند حساب العمر التحصيلي المتوقع، كما أنها أهملت العلاقة القائمة بين الذكاء والتحصيل.

ب. **التباعد القائم على الانحراف عن المستوى الصفي:** يستخدم هذا الأسلوب لتمييز المتعلمين ذوي التحصيل الدراسي المنخفض الذين تنخفض درجاتهم المدرسية بصورة ملحوظة عن المستوى الصفي.

وفي هذا الأسلوب تتم المقارنة بين المستوى ومستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، وذلك بغرض التعرف على المتعلمين ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة، فالتباعد في هذا الأسلوب هو عدد السنوات والأشهر دون المستوى الصفي الحالي.

ورغم أن هذا الأسلوب يعتبر أبسط الأساليب في حساب التباعد الأكاديمي، إلا أنه لا يأخذ في الاعتبار نسبة الذكاء، الأمر الذي دفع بعض الباحثين إلى التوصية بعدم استخدامه.

لذا فإن هذا الأسلوب يعد غير ملائم لتحديد درجات التباعد وذلك لأوجه النقد التالية:

- أنه لا يأخذ في الاعتبار القدرة العقلية عند المتعلم.
- أنه لا يأخذ تشتت الدرجات حول المتوسط في الاعتبار.
- يفتقر هذا الأسلوب إلى المرجعية المنهجية، حيثُ إنه لا يشير إلى المستوى الدراسي (القراءة، الحساب، العلوم، ... الخ) الذي يجب وضع المتعلم فيه.

ومع ذلك، ورغم أوجه النقد السابق لهذا الأسلوب، إلا أنه مازال يستخدم على نطاق واسع، وربما يرجع ذلك إلى سهولة تطبيقه في التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

ج. **أسلوب التباعد القائم على مقارنة الدرجات المعيارية (تحويل درجات اختبارات الذكاء والتحصيل إلى درجات معيارية)**: يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استخداماً في مجال تصنيف المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويهدف هذا الأسلوب إلى محاولة الحد من المشاكل التي تحدث لدى المتعلمين عند استخدامهم أسلوب المقارنة بين الدرجات العمرية والصفية، وفي أسلوب مقارنة الدرجات المعيارية، وتتم المقارنة بين التحصيل الدراسي والقدرات العقلية (نسبة الذكاء) على أساس معيار عام.

ويعتمد هذا الأسلوب على حساب الدرجة الموزونة Z. Score وفقاً لاختبارات مقننة لتقييم مستوى التحصيل الدراسي وحساب نسبة الذكاء، وذلك عن طريق المقارنة بين الدرجة المعيارية على اختبار الذكاء، والدرجة المعيارية على اختبار التحصيل الدراسي لإيجاد الفرق بين هاتين الدرجتين، بحيث نستطيع تحديد مدى التباعد بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي أو عدم وجود التباعد من خلال إجراء عملية طرح تتم وفق أسس موحدة، فإذا بلغ حجم التباعد بين الدرجات التي يتم إحرازها، وحجم التفاوت المحدد والمتفق عليه سلفاً أكثر، فإن المتعلم يصنف عندئذ ضمن فئة صعوبات التعلم، ومن ثم يحق له الاستفادة من البرامج المخصصة لهذه الفئة.

ويذكر عماد أحمد (2004 : 331) أن هذه الطريقة نحتاج فيها إلى تحليل التباعد بين اختبار الذكاء واختبار التحصيل التي حصل عليها المتعلم في نهاية العام الدراسي، ويتم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية، ويعبر عن الدرجة المعيارية بدرجة الاختبار في وحدات الانحراف المعياري. على سبيل المثال إذا كانت درجة المتعلم بلغت (115) في الاختبار مع متوسط درجات الاختبار (100) وانحراف معياري (15)، نجد أن الأداء للانحراف المعياري الواحد فوق المتوسط، والدرجة المعيارية (الموزونة) المكافئة للدرجة (115) تساوي واحداً (واحد انحراف معياري فوق المتوسط).

ويتفق معظم الباحثين على أن أسلوب الدرجات المعيارية يحتوي على الخاصية الإحصائية الضرورية لتحديد التباعد الشديد، حيثُ إن هذا الأسلوب يمثل خطوة متقدمة لحساب التفاوت كمياً، ولكن هذا الأسلوب لا يأخذ في الاعتبار انحدار

التحصيل نحو القدرة (نسبة الذكاء)، ويبدو ذلك واضحاً عندما تكون درجة الذكاء لدى المتعلم أعلى من المتوسط، حيث تصبح احتمالية وجود تباعد أكبر مقارنة مع المتعلم ذي الدرجة الأدنى من المتوسط.

ولزيادة فعالية هذا الأسلوب في قياس التباعد لا بد من وجود درجة ثبات عالية لكلا الاختبارين: الذكاء والتحصيل.

د. **أسلوب التباعد القائم على تحليل الانحدار نحو المتوسط لتحديد صعوبات التعلم**: يعد هذا الأسلوب واحداً من أفضل الأساليب التي يعتمد عليها في حساب التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي، وهذا الأسلوب عبارة عن معادلة توقعات وارتباط بين درجات الذكاء والتحصيل الدراسي، ويراعى في هذا الأسلوب ظاهرة انحدار الدرجات نحو المتوسط، لأن الدرجات المرتفعة أو المنخفضة تنحدر على حد سواء نحو المتوسط وتسبب حدوث أخطاء في القياس، وتأتي أهمية هذا الأسلوب في ضبط الميل أو الانحدار.

وفي هذا الأسلوب يتم تقدير درجة التحصيل المتوقعة لكل مستوى من مستويات الذكاء. ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب الإحصائية قبولاً لتحديد درجة التباعد، وذلك لتلافي نقاط الضعف في الأساليب السابقة، فهذا الأسلوب يأخذ في الاعتبار الانحدار نحو المتوسط عند المقارنة بين درجات الذكاء والتحصيل الدراسي، ويبدو هذا عندما يكون الارتباط بين درجات الاختبارين منخفضاً، وكذلك فإن هذا الأسلوب يأخذ في الاعتبار الخطأ المعياري للقياس في الدرجات المختلفة. (Jim, 2002).

ه. **التباعد القائم على أسلوب الجداول الحدية**: اقترح كل من تورجيسين وواجنير (Torgesen & Wagner, 1998)، جيتينجير وسيبر (Gettinger & Seiber, 2000) أسلوب الجداول الحدية للكشف عن التباعد بين الذكاء والتحصيل لتحديد صعوبات التعلم.

ويقوم هذا الأسلوب عند استخدامه على تحديد نسبة الذكاء التي حصل عليها المتعلم، وأيضاً تحديد درجة التحصيل التي حصل عليها، فإذا كانت درجة التحصيل التي أحرزها المتعلم مساوية لدرجة اختبار التحصيل الحدية الموجودة في الجدول المعد لذلك من قبل مقترحي هذا الأسلوب أو أقل منها، فإن هذا يعني وجود تباعد شديد، ويدل هذا على أن المتعلم لديه صعوبات تعلم، حيث يبلغ المتوسط في اختبارات الذكاء (100)،

والانحراف المعياري (15)، ولتطبيق نتائج هذا الاختبار الخاصة بالذكاء بالاقتران م
نتائج اختبار تحصيلي يبلغ متوسطه (100)، وانحراف معياري (15)، فإنه يمكن استخد
هذه الجداول الحدية لتحديد صعوبات التعلم.

و. **أسلوب التباعد القائم على درجة التحصيل المتوقعة للتلميذ:** في هذا الأسلوب يت
الاعتماد على حساب درجة التحصيل المتوقعة للتلميذ من معادلة الانحدار نحو المتوسط
حيث يوضح إيفانس (Evans, 1990) أنه عندما نتوقع درجة التحصيل في ضوء اختبا
الذكاء يجب أن يكون معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل مرتفعاً.

ومن ناحية أخرى إذا كان الارتباط بين اختبارات الذكاء والتحصيل منخفضاً فإ
التنبؤ بدرجة التحصيل المتوقعة للتلميذ يكون غير موثوق فيه، لأن الدرجات المنخفض
تنحدر نحو المتوسط وتسبب حدوث خطأ في القياس، ودرجة الارتباط بين الذكاء والتحصيل
تحدد الشكل النهائي لدرجة التحصيل المتوقعة في الاختبار، ولحساب درجة التحصيل
المتوقعة للتلميذ تستخدم درجة الذكاء الموزونة للتلميذ بواسطة الارتباط بين درجة اختبا
الذكاء، ودرجة اختبار التحصيل الدراسي.

ومن ناحية أخرى فإن بعض المربين يرون أن فكرة التباعد أو التفاوت هذه تعتبر
عديمة الجدوى من الناحية العلمية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وما قبلها حيث
إننا لا نتوقع من الطفل في الصف الأول أو الثاني الابتدائي أن يرتفع مستوى تحصيله في
القراءة أو الحساب، وعلى هذا الأساس يكون من الصعب أن نجد مثل هذا التفاوت الذي
نبحث عنه، ولكننا نلاحظ وجود قصور في المهارات اللازمة لذلك.

ومن الجدير بالذكر أنه على الرغم من وجود بعض الانتقادات الموجهة لاستخدام
محك التباعد في تشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فإننا نجد أن معظم الدراسات
والبحوث السابقة في التراث النفسي والتربوي تستخدم اختبارات الذكاء في تشخيص
حالات ذوي صعوبات التعلم.

2. **محك الاستبعاد Exclusion Criterion**

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع
السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تخلف عقلي) أو إعاقات حسية (سمعية أو بصرية)، أو
اضطرابات انفعالية شديدة، أو حرمان بيئي أو ثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم، حيثُ

إن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات متعددة.

3. محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوي صعوبات التعلم

ويقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط، قصور الانتباه، الإحساس بالدونية، يشيع تكرارها وتواترها لذوي صعوبات التعلم، ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئي والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك.

4. محك التربية الخاصة Special Education Criterion

ويعتمد هذا المحك على فكرة أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم، وتختلف عن الطرق العادية في التعلم. ومن أمثلة طرق التربية الخاصة استخدام الطريقة الحس-حركية Kilesthetic (كتابة كلمات وجمل من الذاكرة) مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة.

5. محك العلامات النيورولوجية Neurological Signs criterion

ويقوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ، والتي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي (E.E.G) وتتبع التاريخ المرضي للطفل.

6. محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج

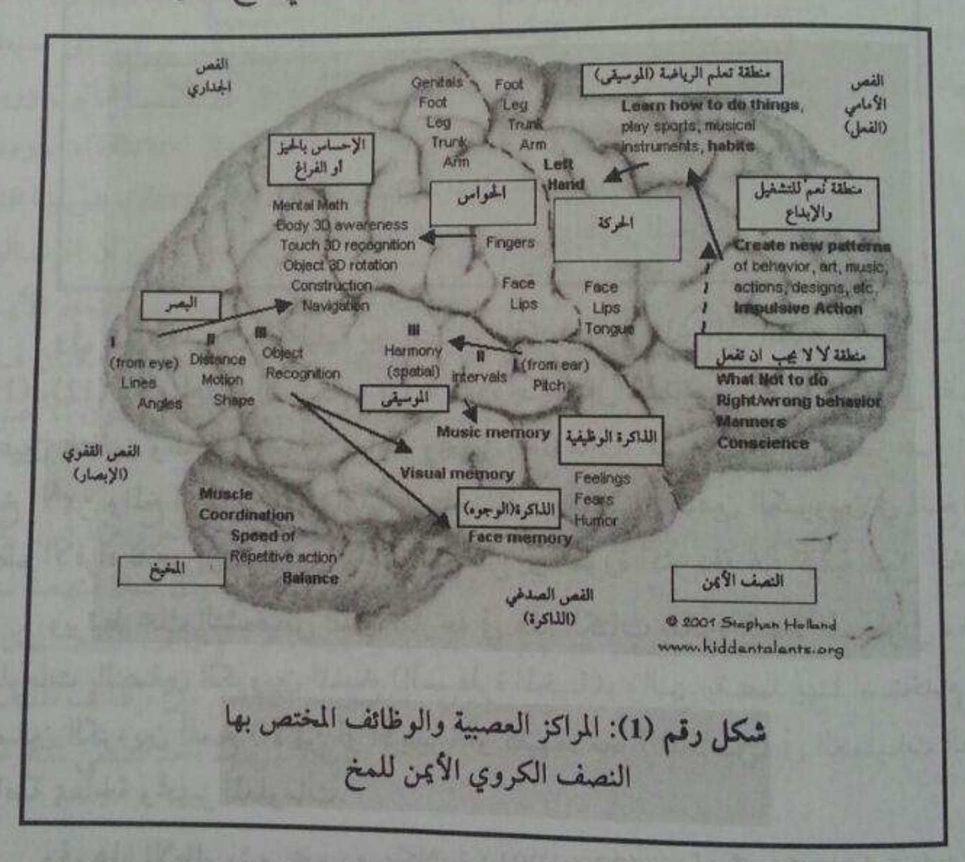
يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل والنضج، حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم.

7. محك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين في المخ (السيطرة المخية)

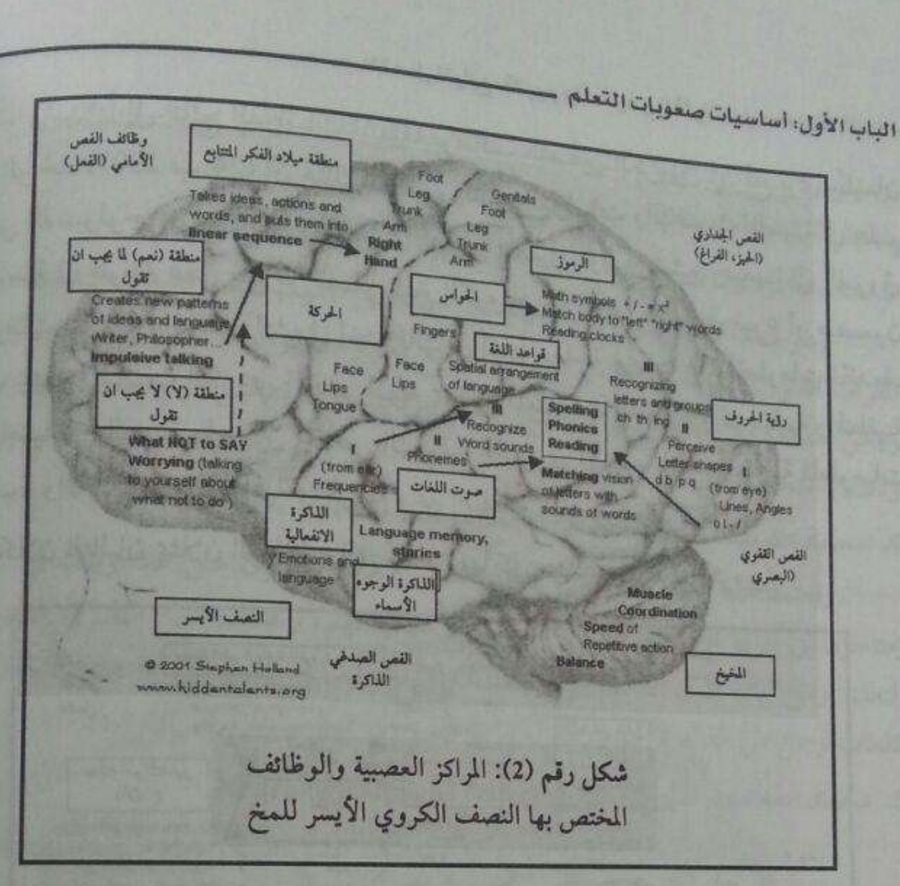
المخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح إذ يحتوي على نحو مئة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا. فإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شرخاً عميقاً يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريباً يسميان النصفين الكرويين Hemispheres، ولكل نصف وظيفة مستقلة. فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم، أما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم. ولكل من النصفين الكرويين للمخ طريقته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المفضل للتعلم والتفكير.

واستناداً إلى نتائج الدراسات المتعلقة بوظائف النصفين الكرويين في المخ يرى سُليمان عبد الواحد (2007 ب:24) أن هناك اتفاقاً بين نتائج الدراسات والبحوث الحديثة في علم النفس الفسيولوجي ونتائج بحوث علم النفس المعرفي، والتي تشير جميعها إلى الفروق الأساسية في طريقة عمل كل من نصفي المخ الكرويين ولا تكمن فقط في نوع أو مضمون المعلومات المقدمة وإنما تمتد لتشمل اختلافات في أنماط معالجة وتجهيز هذه المعلومات المقدمة، حيث يختص النصف الكروي الأيسر للمخ بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمنطقية والرياضياتية والسببية، في حين يختص النصف الكروي الأيمن للمخ بمعالجة المعلومات الحدسية والانفعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة.

والشكلان التاليان يمثلان الوظائف التي يختص بها كل من نصفي المخ الكرويين.



شكل رقم (1): المراكز العصبية والوظائف المختص بها النصف الكروي الأيمن للمخ



شكل رقم (2): المراكز العصبية والوظائف المختص بها النصف الكروي الأيسر للمخ

وفي ضوء الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين في المخ التي اتضحت من الشكلين (11)، (12) يمكن اعتبار أن للمخ وظيفة مزدوجة - إلى حد ما - حيث يشمل نظامين فرعيين مختلفين وظيفياً في عملية معالجة وتجهيز المعلومات، مما جعل البعض يعبر عن المخ: بالمخ الأيمن والمخ الأيسر. والشواهد على اختلاف وظائف النصفين الكرويين في المخ عند معظم الأفراد تدعو إلى التأمل والبحث للتوصل إلى صورة أكثر دقة عن كيفية عمل المخ.

ويرتبط محك التشخيص الذي نقترحه في هذا الكتاب بفكرة النمط المسيطر في معالجة المعلومات بالنصفين الكرويين للمخ (السيطرة المخية)، والتي يقصد بها "استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معاً (المتكامل) في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات".

وفي هذا الإطار يشير محمود عكاشة (1991 : 22) إلى أن أنماط معالجة المعلومات (الأيمن أو الأيسر أو المتكامل) يقصد بها "الأسلوب الشائع لدى الفرد في التعامل مع المعلومات، وذلك من خلال تحديد النصف الكروي المسيطر لديه: ففي حالة سيطرة النصف الأيسر لدى الفرد يوصف بأنه من النوع الذي يفضل النمط الأيسر في معالجة المعلومات،

والشيء نفسه بالنسبة للنمط الأيمن، وبناء على ذلك يوجد لدينا نمطان شائعان في معالجة المعلومات هما النمط الأيمن والنمط الأيسر، وفي حالة عدم سيطرة أي من النصفين الكرويين لدى الفرد يقال إنه متكامل.

كما أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وبناءً على ذلك يظهر تباعد واضح لدى هؤلاء الأفراد، كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم لديهم ووظائف النصفين الكرويين للمخ، وأن السبب وراء ظهور هذه الصعوبات ربما يرجع إلى سيطرة النمط الأيمن في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيمن) لديهم ومنها دراسات: شانون وريس (Shannon & Rice, 1982)، أبرزت وبوليك (Obrzut & Boliek, 1986)، موريسن (Morrison, 1989)، لطفي عبد الباسط (2000)، زيرا (Zera, 1997, 2001)، هويدا غنية (2002)، سُليمان عبد الواحد (2005 ج)، كوكس (Cox, 2007)، في حين أن الأساليب والأنشطة التعليمية وطرق التدريس المستخدمة في المدارس الحالية تعتمد على النمط الأيسر في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيسر) مما يجعل الفصل الدراسي العادي مكان فشل وإحباط بالنسبة للمتعلم الذي يسيطر على أدائه وظائف نصف من المخ دون الآخر في معالجة المعلومات، ومن هنا تنشأ لديه صعوبات التعلم.

وعلى الرغم من التخصص الوظيفي لكل من نصفي المخ الكرويين، فإن تلك الوظائف ليست قاصرة على نصف كروي واحد في المخ دون الآخر، وأن كلاً منهما ليس بالضرورة أن يعمل بصورة مستقلة حيث يمكن للفرد أن يستفيد من وظائف النمط المتكامل في معالجة المعلومات التي يقوم بها كل نصف. ومن هنا يصبح التكامل بين وظائف النصفين الكرويين والوظيفة الديناميكية للمخ كفكرة أكثر قبولاً من فكرة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر.

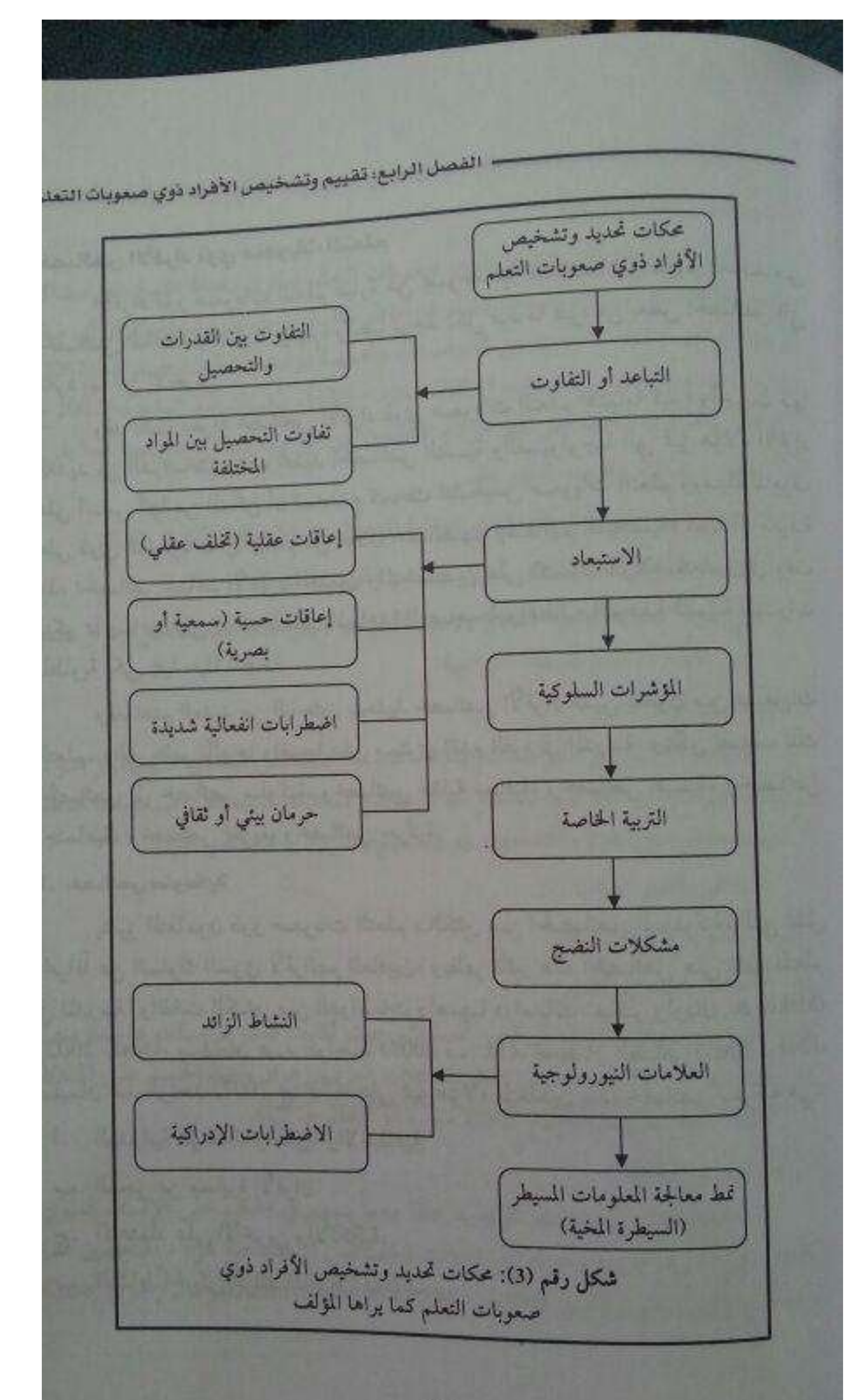
وبعد العرض السابق فإنه تجدر الإشارة هنا إلى أن سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر تعد مؤشراً حقيقياً لوجود صعوبات التعلم لدى الأفراد، ومن ثم تعتبر

محكاً تشخيصياً جديداً يقترحه ويقدمه مؤلف الكتاب للتعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم في المؤسسات التربوية والتعليمية في البيئة المصرية والعربية.

كما تجدر الإشارة هنا أيضاً إلى أن هذا المحك يمكن تطبيقه وتحقيقه عن طريق استخدام مقاييس لأنماط التعلم والتفكير أو مقاييس لأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين في المخ.

ومن خلال العرض السابق لمحكات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم ينصح مؤلف الكتاب الباحثين والمهتمين والمشتغلين في مجال صعوبات التعلم بأن يتحرروا من نمطية وأحادية التشخيص السائدة والمداخل التشخيصية أحادية البعد وأن يعتمدوا على أكثر من محك من محكات التشخيص التي استخدمت في الدراسات والبحوث السابقة، كما يدعو المؤلف أيضاً الباحثين والمهتمين والمشتغلين في مجال صعوبات التعلم إلى استخدام مدخل تشخيص متعدد الأبعاد عند تحديد الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وأن يخوضوا في أفكار واتجاهات جديدة مثل فكرة واتجاه نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين في المخ (السيطرة المخية) الذي اقترحناه في هذا الكتاب وكان لنا السبق فيه.

ويمكن توضيح محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف في الشكل التخطيطي التالي:



شكل رقم (3): محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف

خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

الأفراد ذوو صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة غير متجانسة، ولديهم العديد من الخصائص المختلفة والمشتركة بينهم، وأيضاً يوجد لكل فرد ما يميزه من بعض الخصائص التي ينفرد بها عن الآخرين.

وقد نالت معرفة خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم اهتماماً كبيراً وأجريت فيها العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والفسيولوجية التي تميز هؤلاء الأفراد على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على ذوي الصعوبات في التعلم من خلال خصائصهم وسماتهم الشخصية، كما أن معرفة هذه الخصائص تساعد الأهل والمعلمين والمتخصصين على اكتشاف هؤلاء المتعلمين في وقت مبكر مما يساعد على إمداد المتعلم بالمساعدة الصحيحة وإعطائه الفرصة لتنمية المهارات المطلوبة لكي يحيا حياة ناجحة.

وقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الفرد في المدرسة، ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص سلوكية، وخصائص عقلية معرفية، وخصائص نفسية، وخصائص اجتماعية، وخصائص لغوية، وخصائص حركية.

1. خصائص سلوكية

يتميز المتعلمون ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية، التي تمثل انحرافاً عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم المتعلم في المدرسة. واتفقت الكثير من الدراسات وأهمها دراسات: ميكر وأودال (Maker & Udal, 2002)، سُليمان عبد الواحد (2005 ب: 11)، قحطان الظاهر (2005 : 241)، سُليمان عبد الواحد (2007 ج: 23)، على تميز هؤلاء المتعلمين بعدة خصائص سلوكية هي:

أ. العدوانية المرتفعة، والقلق، والاندفاعية.

ب. العجز عن مسايرة الأقران.

ج. الاعتماد على الآخرين والاتكالية.

د. النشاط الحركي الزائد (المفرط) دون مبرر.

2. خصائص عقلية معرفية

على الرغم من أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية، فإن منهم ذوي صعوبات تعلم قراءة أو كتابة أو حساب أو علوم أو أي مادة دراسية أخرى، واتفقت العديد من الدراسات وأهمها دراسات: أحمد عبد الله (2002 : 114)، أحمد عواد ومجدي الشحات (2004 : 126 - 129)، سُليمان عبد الواحد (2007 ج: 23) على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء المتعلمين عن غيرهم، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

أ. قصور الانتباه وقصور التآزر الحسي.

ب. اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة.

ج. عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.

د. تبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتدخل وتؤثر سلبياً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

3. خصائص نفسية

أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء المتعلمين على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على هؤلاء المتعلمين، ووجد أنهم يتميزون بالخصائص التالية:

أ. انخفاض تقدير الذات.

ب. انخفاض الدافعية للإنجاز.

ج. انخفاض مستوى الطموح.

د. يظهرون ضعفاً ملحوظاً في تقدير السلوك، حيث أكدت ذلك دراسات عديدة منها: العثمان (Nawal Al-Othman, 2001:11)، العزب زهران وعبد الحميد علي (2002: 120)، سُليمان عبد الواحد (2005 ب: 11، 2007 ج: 23).

4. خصائص اجتماعية

تعد الخصائص الاجتماعية الإيجابية محكاً مهماً يسهم في الحكم على الإنسان السوي، وباستعراض الدراسات والبحوث التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء المتعلمين مثل دراسات: ديمتروفسكي وآخرين (Dimitrovesky et al, 1998, 2000)، كان وجوي (Kane

(Joy, 2002 &)، حسن مصطفى (2003: 198 – 199)، فائقة بدر (2006: 404)، أسامة البطاينة وآخرين (2009: 74 – 75) وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهي:

أ. انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

ب. ضعف الثقة بالنفس.

ج. لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.

د. سوء التوافق الاجتماعي.

5. خصائص لغوية

يشير سُليمان عبد الواحد (2007 ج: 23) إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم العديد من الخصائص اللغوية التي تتمثل في:

أ. صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.

ب. الكلام المطول الذي يدور حول فكرة واحدة أو المقصور على وصف خبرات حسية.

ج. عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف.

د. فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب وجود اضطراب بالنصف الكروي الأيسر للمخ المسؤول عن اللغة.

6. خصائص حركية

يذكر سُليمان عبد الواحد (2007 ج: 23) أن الأفراد ممن لديهم صعوبات في التعلم يظهرون مشكلات في الجانب الحركي. ومن أهم هذه المشكلات:

أ. المشكلات الحركية الكبيرة: التي تشتمل على مشكلات التوازن العام، والتي تضم مشكلات في (المشي، الرمي، الإمساك، والقفز).

ب. المشكلات الحركية الصغيرة: التي تظهر في شكل طفيف في (استخدام اليدين في الرسم والتلوين، الكتابة، واستخدام المقص وغيرها)، وكذا وجود صعوبة في استخدام أدوات الطعام مثل (الشوكة، والسكين).

ومن خلال العرض السابق لخصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، يستخلص مؤلف الكتاب منها مجموعة من الخصائص، يمكن عرضها توضيحياً بالشكل التالي:

خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

خصائص سلوكية
- سلوك عدواني
- قلق
- اتكالية
- نشاط زائد
- اندفاعية

خصائص عقلية ومعرفية
- قصور انتباه
- اضطراب الذاكرة
- صعوبات في تجهيز المعلومات
- صعوبات في الإدراك
- تبني أنماط معالجة معلومات غير ملائمة

خصائص عصبية وبيولوجية
- سيطرة النمط الأيمن في معالجة المعلومات
- خلل في الجهاز العصبي المركزي
- اضطرابات عصبية مزمنة
- خلل في وظائف أحد نصفي المخ الكرويين

خصائص نفسية واجتماعية
- تقدير الذات منخفض
- مستوى طموح منخفض
- نقص دافعية الانجاز
- سوء التوافق الاجتماعي
- ضعف الثقة بالنفس

شكل رقم (5): خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف

يتضح مما سبق أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم Learning Difficulties لديهم عدة خصائص سلوكية وعقلية ومعرفية ونفسية واجتماعية تميزهم عن أقرانهم العاديين، يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم المتعلم في المدرسة، بل وتؤثر أيضاً على شخصيته، وقدرته على التعامل مع الآخرين، سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها. كما نلحظ أيضاً أنه من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصف بها كل فرد يعاني من صعوبات التعلم؛ حيثُ إنهم مجموعة غير متجانسة، كما أن بعض الخصائص التي يمكن ملاحظتها لدى فرد يعاني من صعوبة ما في التعلم، قد لا يمكن ملاحظتها لدى بعض الأفراد الآخرين ممن يعانون من صعوبات التعلم، حيثُ إن هناك درجة عالية من التنوع والاختلاف ضمن المجموعة الواحدة، لذلك يفضل التركيز على الخصائص السلوكية للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، نظراً لوجود بعض ممن لا يعانون من مشكلات عضوية، أو نمائية، أو عقلية؛ إلا أنهم يسلكون بأسلوب غير مناسب، وهذا يؤثر على عملية معالجة المعلومات، وبالتالي يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي.

الفصل الخامس

الأساليب والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم

مقدمة

لقد ترتب على اختلاف التفسيرات التي قدمها المتخصصون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم أن دار جدل واسع في كيفية علاج صعوبات التعلم، لذلك ظهرت مناحٍ عديدة وفنيات متنوعة لمقاومة آثار الصعوبة، أو التقليل من آثارها على أقل تقدير.

وفي هذا الصدد فإن ميدان صعوبات التعلم مليء بالبرامج والأساليب والاستراتيجيات العلاجية كاتجاه العلاج الكلاسيكي (التقليدي) القائم على مهمات تشبه المحتوى الدراسي الذي يواجه فيه المتعلمون صعوبة في تعلمه، والذي ينظر إليه مؤلف الكتاب على أنه نوع من المسكّنات التي تعطى للمريض لتسكين آلامه لفترة محددة من الوقت إذا جاز التشبيه. وهناك اتجاه العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات الذي يركز على علاج العمليات المعرفية الداخلة في اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة، كما يهتم هذا الاتجاه المعرفي بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات وفي عملية التعلم والتفكير. وتتبنى الدراسة الحالية هذا الاتجاه - اتجاه العلاج المعرفي القائم على نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ - في علاج صعوبات التعلم أو التخفيف من حدتها.

وسوف يتم إلقاء الضوء على أهم هذه الأساليب والإستراتيجيات التربوية العلاجية، وذلك على النحو التالي:

استراتيجية التدريب على العمليات النفسية

يفترض مقترحو هذا الأسلوب أنه يمكن تحديد العمليات النفسية المتضمنة في موضوعات التعلم، وحينئذ يتم تدريب الأطفال لتحسين العمليات نفسها، على افتراض أن

التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية ويعتمد تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدرة وأوجه القصور لدى المتعلم في مهارة التعلم.

إستراتيجية تحليل المهمة

تعد استراتيجية تحليل المهمة أداة مهمة للقائمين على التربية الخاصة، ويقصد بتحليل المهمة تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب، فبعض الباحثين وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة، في حين أن آخرين قصروا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذي سيُدرس.

وهناك اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مثل الجمع بين أسلوبي التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة.

إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً

وهذه الاستراتيجية تعتمد على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين، وتهتم الاستراتيجية بتقييم قدرات الطفل وصعوباته، والقيام بتحليل المهمة، ومعرفة المهارة الواجب تنميتها.

ويذكر كالفانت وكينج (Chalfant & King, 1976) أن هذه الاستراتيجية القائمة على التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً، لم يتم النظر فيها إلى العمليات النفسية على أنها قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل، وقد نظر إلى العمليات على أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة والسلوكيات أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بالمهمة، كما أن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محددة، وهي بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب. (كيرك وكالفانت، 1988 : 93 – 94).

إستراتيجية تعديل السلوك

يتركز تعديل السلوك حول تعديل السلوك الظاهر للفرد، كما يستخدم هذا الأسلوب بنجاح في حالات تشتت الانتباه والنشاط المفرط، ويستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم، حيث تستخدم هذه الاستراتيجية لتحسين أداء المتعلمين في الحساب واللغة.

استراتيجية التدريب المباشر للمخ

تعد الاستراتيجية المباشرة لتدريب المخ من أساليب العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات المستخدمة في علاج صعوبات التعلم.

وقد قامت العديد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدام أسلوب التدريب المباشر للمخ الذي يعتمد على نموذج التوازن، بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسيطر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كل حسب نصف المخ المسيطر لديه، ومن هذه الدراسات: دراسة بيكر وآخرين (Bakker et al, 1990)، جريس (Grace, 1992)، كابرز (Kappers, 1997)، هويدا غنيه (2002).

ويذكر جادس (Gaddes, 1993 , 442) أن هناك بعض الأمثلة التي توضح كيف أن المعرفة بالمخ ووظائفه تسهل ابتكار وتصميم خطة علاجية للاستفادة بالجانب الصحي لكلا النصفين الكرويين في المخ عند الطفل منها: أن بعض الأطفال ذوي الصعوبات الحادة في تعلم حروف الهجاء قد يتعلمونها بسهولة عن طريق الغناء أولاً ثم يتعلمون كيف يكتبونها ثانياً.

وقد يحدث ذلك مع الفرد الذي يسيطر لديه النمط الأيمن في معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيمن) أكثر من النمط الأيسر في معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيسر) ويبدو أن هذا الميكانيزم هو نفسه الذي يمكّن الأفراد الذين لديهم تهتهة Congenital stutterers أن يقوموا بغناء الكلمات بطلاقة تامة.

وفي ذلك يذكر أوبرزت وبوليك (Obrzuta & Bolike, 1986, 312) أيضاً أن الهدف النهائي لتطوير البرامج العلاجية التي تقوم على أساس نفس عصبي للأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة هو أولاً فهم العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف النصفين الكرويين للمخ) والتعلم المدرسي، وبعدها نستطيع من خلال معرفة العلاقة بينهما أن نطور برامج علاجية لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مما تقدم يمكن ملاحظة أن معرفة العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف نصفي المخ) والسلوك ساعدت العديد من الباحثين على تطبيق هذه المعرفة في محاولة للتغلب على بعض صعوبات التعلم لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

ويرى مؤلف الكتاب أنه من الأنسب عدم الاقتصار على أسلوب أو استراتيجية واحدة للعلاج وإنما تستخدم أساليب واستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها.

استراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي المبكر لذوي صعوبات التعلم

التدخل المبكر ميدان حديث العهد نسبياً في معظم دول العالم، وهذا الميدان يُعنى بتربية وتدريب الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، وما زال هو نفسه في مرحلة الطفولة المبكرة في معظم الدول العربية، بل هو لم يولد بعد في بعضها. لكن الحاجة إلى برامج التدخل المبكر حاجة أساسية لم يعد ثمة شك في أولويتها بالنسبة لكل المجتمعات الإنسانية وليس لمجتمع أو مجتمعات محددة دون غيرها.

تعريف التدخل المبكر

التدخل المبكر هو تقديم الخدمات الطبية والتربوية والعلاجية الطبيعية والوظيفية والنطقية من خلال تصميم برامج تربوية فردية خاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الذين هم في السنوات الست الأولى من أعمارهم.

مبررات التدخل المبكر

يدرك الخبراء في ميدان التربية الخاصة أهمية التدخل المبكر، لأنه يؤدي إلى الوقاية من المشكلات في النمو، ويقلل من تأثيرات الإعاقة على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. فمظاهر النمو المختلفة مترابطة، ولذا فبدون التدخل المبكر قد يقود الضعف إلى ضعف آخر، أو قد تؤدي الإعاقة إلى إعاقات أخرى.

ومن جهة أخرى فقد تبين أن للخبرات الأولية في الحياة تأثيرات كبيرة على النمو في جميع جوانبه. فمرحلة الطفولة المبكرة يحدث فيها ما يُعرف باسم فترات النمو الحرجة، حيث يكون الطفل في ذروة استعداداته وقابليته للنمو والتغير، ولذلك فالتدخل المبكر يسعى إلى استثمار هذه الفترات لتطوير القدرات العقلية واللغوية والاجتماعية للطفل. ولا تقتصر خدمات التدخل المبكر على ما يقدمه من خدمات للطفل، فخدماته تتعدى ذلك إلى الأسرة حيث يوجهها إلى كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة قبل أن تتطور لديها أنماط رعاية وردود فعلٍ مناسبة أو غير بناءة. وبما أن التدخل المبكر يعمل على تحسين الوضع الصحي والنمائي العام للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، فإنه

وبالتالي يعمل على خفض التكاليف المادية للعلاجات الطبية وغير الطبية التي قد تحتاجها هذه الفئة من الأطفال في المستقبل.

وبما أن مرحلة ما قبل المدرسة لها أهميتها الخاصة، إذ أجمع المربون وعلماء النفس على اعتبارها أهم فترة عمرية تمر في حياة الإنسان، فإن التدخل المبكر في هذه المرحلة يعتبر أمراً على درجة كبيرة من الأهمية، فهو إن لم يكن قادراً على معالجة ما يطرأ من مشكلات في تلك المرحلة، فهو قادر على تخفيفها، أو على الأقل قادر على منع تفاقمها في المستقبل.

الاستراتيجية وبرامج التدخل

يرى الخبراء في ميدان التربية الخاصة أن الاستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم تختلف شكلاً ومضموناً من طفل لآخر، ولكنّ هنالك قاسماً مشتركاً يلتقون عنده عندما يتحدثون عن الاستراتيجيات والبرامج بشكل عام، وخرجوا بتصنيف لتلك البرامج إلى ثلاث فئات رئيسية هي:

1. فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيئية.
2. فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية.
3. فئة البرامج العلاجية – التصحيحية الموجهة نحو الأطفال المتأخرين نمائياً أو عقلياً.

وفيما يتعلق بالبرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة لأسباب بيئية، اتضح أن بعض المتغيرات المحددة تلعب دوراً رئيسياً في تحديد فاعلية برامج التدخل المبكر المقدمة لهم. ومن أهم هذه المتغيرات:

1. مستوى كثافة التدخل: فكلما كان التدخل المبكر مكثفاً أكثر (بمعنى أنه يتضمن تفاعلاً واسعاً وكبيراً مع الأطفال وأسرهم)، كانت التأثيرات النمائية والسلوكية أكبر.
2. موعد البدء بالتدخل المبكر: فكلما كان التدخل مبكرا أكثر (منذ لحظة الولادة وإلى الثالثة من العمر) كانت الفائدة بالنسبة للأطفال أكبر.
3. مدة التدخل المبكر: تبين أنه كلما طالت مدة التدخل، بحيث تتضمن تقديم الخدمات للأطفال إلى أن يبلغوا سن المدرسة، بل حتى بعد دخولهم المدرسة، كانت النتائج أفضل.
4. مدة دعم الأسرة: فكلما عملت برامج التدخل المبكر على إشراك الوالدين في برامج التدخل أكثر، وقدمت لهما البرامج التدريبية، كانت التأثيرات على الأطفال أكبر.

5. كنايات المعلمين واتجاهاتهم: تتناسب برامج التدخل المبكر في فاعليتها تناسباً طردياً في اتجاهات المعلمين الإيجابية وقدراتهم الشخصية المتطورة، علاوة على ذلك فعلى الرغم من أهمية منهاج التدخل المبكر المستخدم، إلا أن الأكثر أهمية من ذلك هو البيئة التي يتم تدريب الأطفال فيها، فالبيئة الإيجابية والإنسانية الدافئة هي المحك الحاسم.

أما برامج التدخل النمائي الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية أو طبية، فمنها ما يتصل بالبرامج المقدمة في وحدات العلاج المركز لحديثي الولادة، ومنها ما يتصل بالبرامج للأطفال بعد الخروج من المستشفيات. ويشمل التدخل المبكر للأطفال في وحدات العلاج الإثارة الحسية (السمعية، البصرية، اللمسية، الحركية، والحسية). وبالرغم من التباين الملحوظ في نتائج الدراسات التي حاولت التحقق من فاعلية هذا النوع من التدخل المبكر، فإن معظم الدراسات على اختلاف منهجيتها أشارت إلى تحسن قصير المدى (ستة شهور إلى سنة) على الأقل. ولكن بعض الدراسات تشير بوضوح إلى أهمية تطوير البرامج على المستوى الفردي، وأن تكون هذه البرامج قابلة، وأن تتصف بكونها وظيفية، وتراعي المستوى النمائي العصبي للطفل، حيثُ إن الإثارة الزائدة قد تزيد من مستوى عدم استقرار الجهاز العصبي الذاتي.

كذلك فإن الدراسات والبحوث العلمية الحديثة تؤكد أهمية عدم اقتصار التدخل المبكر على الإثارة الحسية فقط وايلاء العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين الوالدين وطفلهما جل الاهتمام.

وبالنسبة للبرامج الوقائية المقدمة للأطفال المعرضين للخطر لأسباب بيولوجية طبية وذلك بعد خروجهم من المستشفى، فهي تشمل تزويد الطفل ووالديه بالبرامج التدريبية اللازمة لتشجيع مظاهر النمو الطبيعية. وبوجه عام، ثمة أدلة متزايدة على فائدة طويلة المدى نسبياً لهذه البرامج، ولا سيما تلك الموجهة نحو الوالدين.

أما بالنسبة للدراسات التي حاولت تقييم مستوى فاعلية البرامج العلاجية - التصحيحية للأطفال المتأخرين نمائياً والمعاقين، فهي تواجه تحديات منهجية من نوع خاص. ولعل أكثر تلك التحديات وضوحاً الأطفال المستهدفون من حيث فئة الإعاقة وشدتها وأسبابها واختلاف خصائص أسر الأطفال وكذلك تنوع برامج التدخل المبكر.

ومهما يكن الأمر، فإن عشرات الدراسات التجريبية أوضحت فاعلية هذا النوع من التدخل المبكر، لا بالنسبة للأطفال فحسب، وإنما بالنسبة لأسرهم أيضاً فهذا التدخل يطور

القدرات المعرفية للأطفال والقدرات النمائية الأخرى، ويحول دون التدهور النمائي، ويجعل الأسرة أكثر قدرة على القيام بوظائفها وأدوارها.

وقد قام مؤلف الكتاب الحالي بمراجعة شاملة لأدبيات التدخل المبكر التجريبية، وتوصل إلى أن الباحثين والعلماء في ميدان التربية الخاصة قد قدموا اقتراحات عامة للعاملين في ميدان التدخل المبكر، تتمثل فيما يلي:

أ. يجب أن تتبنى برامج التدخل المبكر فلسفة واضحة تعمل بمثابة الموجه والدليل إلى العمل مع الطفل وأسرته.

ب. يجب أن تحدد برامج التدخل المبكر المكونات الرئيسية للخدمات المقدمة، وكيفية تحقيق تلك المكونات للأهداف المرجوة.

ج. يجب أن تدرك برامج التدخل المبكر أنها تعمل في محتوى أسري ومجتمعي، وأنها لن تستطيع تحقيق أهدافها دون تلبية حاجة الطفل وأسرته أيضاً.

د. يجب أن تتبنى برامج التدخل المبكر موقفاً إنسانياً إيجابياً نحو الأطفال وأسرهم، ومثل هذا الموقف يقود إلى الاهتمام ببناء مواطن القوة، ولا يركز فقط على مواطن العجز.

ه. يجب أن تكيف برامج التدخل المبكر الفردية للأطفال وأسرهم، أما البرامج التي تفتقر إلى المرونة وتحدد عناصرها مسبقا ولا يجري عليها أي تعديل، فهي برامج تفتقر إلى الفاعلية.

و. يجب أن تكون برامج التدخل المبكر واقعية من حيث التغيرات في الأداء التي يتوقع تحقيقها نتيجة للتدخل.

ز. يجب أن تعتمد برامج التدخل المبكر المحكات التالية للتحقق من فاعليتها: التشخيص، شدة الإعاقة، عمر الطفل عند الالتحاق بالبرامج، مدة التدخل وكثافته.

ح. يجب أن تراعي برامج التدخل المبكر مدى حاجة الأسرة إلى الدعم وقدرتها على المشاركة في البرنامج.

المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم

1. في الروضة

أ. اللغة والتفكير: مشاكل في اللفظ، ثروة لغوية غير مناسبة، عدم الرغبة في السماع للقصص، صعوبة في تذكر الأسماء والألوان والأعداد...، استخدام مفرط لكلمات مثل هو وهذا وهناك...، مشاكل في تكوين الجمل واستخدامها المناسب.

ب. الحساب: صعوبة في فهم الكمية وحفظها، صعوبة في بناء التسلسل التصاعدي أو التنازلي من خلال العد، صعوبة في الترتيب حسب الحجم، صعوبة في كتابة وقراءة الأرقام.

ج. الإصغاء والتركيز: حركة زائدة، تشتت بارز بالمقارنة مع الأقران، عدم إتمام المهمات، مزاج متقلب وعدم تقبل الخسارة.

د. المجال البصري حركي: صعوبة في إتمام المهمات التي تحتاج إلى تمييز الأجزاء، صعوبة في تمييز الصورة والخلفية، صعوبات في العضلات الدقيقة، الامتناع عن فعاليات الرسم والتلوين والقص .. الخ.

ه. المجال السلوكي- اجتماعي: صعوبة في المبادرة لعلاقات اجتماعية، صعوبة في فهم المواقف الاجتماعية وتقبل القوانين، صعوبات في التأقلم بالعمل في المجموعة وأخذ الدور.

2. المرحلة الابتدائية

أ. القراءة والكتابة: الامتناع عن القراءة، صعوبة في الربط بين شكل الحرف والحركات وأصواتها، صعوبة في تكوين الكلمات من أجزاء الكلمات، أخطاء في القراءة، قراءة بطيئة، أخطاء إملائية لافتة للانتباه.

ب. الحساب: أخطاء في الحساب (الجمع والطرح والقسمة والضرب)، صعوبة في الربط بين المشاكل الحسابية وعمليات الحسابية ذاتها.

ج. المجال البصري- حركي: خط غير مقروء، مسكة قلم غير مريحة (ارتخاء أو ضغط كبير)، صعوبات في ترتيب الخط والصفحة، بطء في الحركة وفي المهمات التي تعتمد على العضلات الدقيقة.

3. المرحلة الإعدادية

أ. القراءة والكتابة: أخطاء قرائية، بطء في القراءة والكتابة، الامتناع عن القراءة الجهرية، صعوبات في التعبير الكتابي، صعوبات في تعلم القراءة والكتابة في اللغات الجديدة، أخطاء إملائية كبيرة.

ب. المجال البصري-حركي: خط غير مقروء، صعوبات في مسكة القلم، الامتناع عن الكتابة، صعوبة في التنظيم.

المرحلة الثانوية

أ. القراءة والكتابة: فجوة كبيرة بين التعبير اللفظي التعبير الكتابي، صعوبة في التعلم المستقل دون مساعدة، تدهور ملحوظ في النتائج الأكاديمية بالمقارنة مع السنوات السابقة.

ب. اللغة والتفكير: تفسير خاطئ للمعلومات، صعوبة في جمع معلومات مشتركة من قراءات متعددة، صعوبة في التوصل إلى الأفكار المجردة والتعبير عنها، صعوبة في توظيف استراتيجيات تعلم مفيدة، صعوبة في تذكر المعلومات في أثناء الامتحانات على الرغم من دراستها.

ج. الذاكرة والإصغاء، والتركيز: صعوبات في تجميع المعلومات وكتابتها أثناء الحصص، تعب مزمن، صعوبة في إنهاء المهمات، الاهتمام الزائد أو عدم الاهتمام بالتفاصيل.

د. المجال البصري- حركي: بطء في تنفيذ المهمات، التلعثم الحركي، عدم الخوض في الألعاب الرياضية.

توجيهات للوالدين في كيفية مساعدة الطفل ذي صعوبات التعلم

يستعرض مؤلف الكتاب في هذه السطور بعض المعلومات عن المشكلات الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويوصي الوالدين بالقيام بها لمساعدة أبنائهم على تحسين مهاراتهم في الاستماع والكلام والإبصار والحركة، وهذه بعض الطرق المثلى التي ترشد الوالدين للتعامل مع الطفل:

1. ينبغي تخصيص أوقات محددة من النهار ليعمل فيها الوالدان مع الطفل صاحب المشكلة.
2. يفترض أن تكون فترات العمل قصيرة في البداية ومن ثم يمكن تمديدها تدريجيا، ومن المفيد أن ينتهي العمل مع الطفل حين يبلغ ذروة شعوره بالنجاح مع الحرص على عدم دفعه إلى حافة الشعور بالفشل.
3. ينبغي أن يتحلى الوالدان بالصبر والموضوعية بعيدا عن العواطف قدر المستطاع، ولتكن نغمة صوتيهما هادئة وحازمة عند الكلام مع الطفل.
4. ينبغي الحرص على أن تكون التوجيهات والأوامر قصيرة وبسيطة بحيث يستوعبها الطفل بسهولة.

5. إذا شكا الطفل من صعوبة في أداء أحد التدريبات أو الأعمال ينبغي الانتقال به إلى تدريب أسهل، ثم يعاد إلى تدريبه السابق بعد تعديله حتى يشعر بقدرته على النجاح في ذلك العمل.
6. حين يكون الطفل قادرا على القيام بمهمة ما ينبغي الإصرار عليه برفق لإكمالها.
7. ينبغي معرفة قدرات الطفل وكذلك جوانب ضعفه معرفة تامة ولا يجوز الاستمرار في مطالبته بمهمات أو تدريبات سهلة جدا بل لابد من بعض التحديات لإثارة اهتمامه.
8. لابد من استخدام المعززات مع الطفل حين يوفق في أداء عمل ما مهما بدا بسيطا، كما لا يجوز التركيز على مظاهر الفشل.
9. ينبغي تلبية حاجة الطفل حين يطلب المساعدة.
10. يجب على الوالدين ان يتبسطا مع الطفل حتى يشعر بالمتعة في التدريب والعمل معه.
11. ينبغي مصارحة الطفل بوجود مشكلة لديه لأنه أكثر من يشعر بوجود تلك المشكلة.
12. يستحسن اتباع الأسلوب التشجيعي معه وتذليل الصعاب أمامه وإشعاره بمشاركته لتخطي تلك المشكلة وان كانت بطيئة أو بعد وقت.
13. ينبغي أن يكون الوالدان رحيمين بطفلهما لأنه لا ذنب له في تلك المشكلة وأن يكونا، صبورين مؤمنين بقضاء الله وقدره ويستعينا بالطبيب والمعلم والمختص في المدرسة ويفضل مشاركة الآباء المماثلين لمشكلة طفلهما والاختلاط بهم لتخفف من معاناتهما وتشد من أزرهما تجاه طفلهما.

الباب الثاني

صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

الفصل السادس

الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم

مقدمة

تعد ظاهرة صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى الظواهر التعليمية المقلقة والتي لاقت اهتماما كبيراً من الباحثين، نظراً لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها في جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الانفعالية والاجتماعية.

وفي هذا الصدد تشير نصرة جلجل (2001: 76) إلى أن البعد الاجتماعي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يمثل جانباً مهماً تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، فمع بداية السبعينيات أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوي صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشتمل على احتمالية ارتباطات اجتماعية وانفعالية، فإن العديد من الدراسات والبحوث أكدت أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لقصور المهارات الاجتماعية عن أقرانهم العاديين.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمي للفرد، فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، ومن هذا المنطلق يرى مؤلف الكتاب أنه قد حان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيثُ إن من خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم وجود قصور في جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التي تؤثر بدورها في صعوبات التعلم.

مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

يشير فتحي الزيات (1998: 607) إلى أن فوجن وهاجر (Vaughn & Haager, 1994) قد عرّفا المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنهم المتعلمون الذين لا يتفاعلون إيجابياً مع الآخرين، فهم آخر المتعلمين الذين يُختارون في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية القائمة على تعاون وتضافر جهود أقرانهم بسبب أنهم أقل تقبلاً من أقرانهم ومعلميهم، وحتى عندما يحاول بعض هؤلاء المتعلمين أن يبدأ أو ينشىء تفاعلاً اجتماعياً مع المعلم أو الزملاء، فإنهم يجدون نوعاً من التجاهل أو الإعراض، ومن ثم تتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة أو عدوانية أو غير فعالة.

وتذكر سعدة أبو شقة (1994: 6) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أقل إنصاتاً للمعلم، ويقضون وقتاً أكثر في السلوك غير الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم العاديين، كما أنهم أقل التزاما بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، ولديهم عدد أقل من الأصدقاء، وهم أقل احتفاظا بأصدقائهم.

ويشير فويلر (Voeller, 1994: 525) إلى أنه ليس شرطاً أن جميع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية، بل قد تكون المهارات الاجتماعية والانفعالية أحد مظاهر تفوق البعض منهم، وعلى الرغم من ذلك فإن عدداً من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن ثلث المتعلمين ذوي صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية يعانون من صعوبات في السلوكيات الاجتماعية والانفعالية.

ويرى المؤلف أن السنوات التعليمية المبكرة بالنسبة للطفل العادي تعتبر فترة إنجازات نفسية ومعرفية كبيرة، لكنها تكون فترة كآبة بالنسبة للطفل ذي صعوبات التعلم، ففي الوقت الذي يكتسب فيه معظم الأطفال الثقة بالنفس والشجاعة والمهارة الاجتماعية، قد نجد طفلاً آخر منعزلاً عن أقرانه ولا يستطيع التعامل مع أقرانه وحساساً للآخرين والحديث معهم ويفتقر لإقامة علاقات اجتماعية صحيحة معهم، ويرجع ذلك إلى عدم تمكن الطفل من مجاراة زملائه في حجرة الدراسة، فينظر نظرة دونية لذاته تؤدي به إلى التوتر المستمر مما يجعله يشعر بالإهانة وعدم الإحساس بالأمن النفسي، فيُظهر سلبية واضحة في سلوكياته الاجتماعية والانفعالية تجاه أقرانه ومعلميه، وينعكس ذلك بدوره على علاقاته بوالديه وإخوته أيضاً.

وإذا رجعنا إلى تعريفات صعوبات التعلم نجد أن معظمها حملت بين طياتها اضطرابات أو قصور المهارات الاجتماعية كصعوبة نوعية من صعوبات التعلم. ومن هنا نرى أنه قد آن الأوان أن نهتم كباحثين بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

حاول المؤلف أن يصل إلى أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية التي يتعرض لها المتعلم في المواقف التعليمية وذلك من خلال قراءاته الناقدة واطلاعه على التراث السيكولوجي والدراسات والبحوث الخاصة بمجال صعوبات التعلم، حيثُ إن مؤلف الكتاب متخصص في هذا المجال من خلال حصوله على درجتي الماجستير والدكتوراه في مجال صعوبات التعلم، واستنتج أن هذه الأبعاد تظهر في حالة قصور أداء المتعلم في واحدة أو أكثر من المهارات الآتية:

1. **مهارة قبول التعليمات والتوجيهات:** وهي وعي الفرد بآداب السلوك الاجتماعي، والحرص على التصرف بطريقة لائقة في المواقف الاجتماعية، كما تتطلب أداء الأدوار الاجتماعية، مع الثقة بالنفس والقدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة. (أسامة أبو سريع، 1997: 206).
2. **النمط العام:** يشير فتحي الزيات (1999: 5) إلى أن النمط العام هو مجموعة الخصائص السلوكية التي تدل على انحراف الفرد عن المتوقع في النشاط العقلي العام أو بتحصيله العام أو الانفعالية العامة عن المتوسط فيهما أو في أيهما بالنسبة لعمره أو صفه.
3. **مهارة الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها:** ويقصد بها قدرة الفرد على تلبية الاحتياجات والمساهمات في المباريات والأدوات واللوازم والاحتياجات المادية، وتقديم اقتراحات للمشكلات التي تواجه المجموعة، وتزكية اقتراح التعاون المشترك والمتبادل إذا كان هناك خلاف حول القواعد. (معتز سيد، 2000: 254).
4. **مهارة التواصل الانفعالي:** يشير هشام الحناوي (2000: 298) إلى أنها قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر بفاعلية، والإصغاء الجيد، وطرح الأسئلة، والتمييز بين ما يفعله فرد ما وما يقوله وبين حكمك أنت وانفعالك، والتعبير عن موقفك الذاتي بدلاً من لوم الآخرين.

5. **مهارة الاستماع وعدم مقاطعة الآخرين:** يرى المؤلف أنها حالة يركز فيها الفرد تركيزاً تاماً على الفرد الآخر دون التدخل بآرائه في الحديث.
6. **مهارة المشاركة الاجتماعية:** يرى المؤلف أنها قدرة الفرد على إبداء النصح للآخرين للحد من الممارسات غير المرغوب فيها، ويعتبرها مؤشر لقياس مستوى التوافق الدراسي للمتعلم داخل المؤسسة التعليمية.

أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

إن مشكلة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية شأنها شأن المشكلات التربوية الأخرى إذا عُرفت أسبابها أمكن التدخل العلاجي لحلها. ومن هنا اهتم العديد من الباحثين أمثال: فتحي الزيات (1998)، وأشرف عبد البر (2004)، وطه هنداوي (2007) بالوقوف على العوامل والأسباب التي تكمن خلف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ووجدوا أن هذه العوامل والأسباب تنقسم إلى:

1. عوامل وأسباب نيورولوجية

وترجع هذه الأسباب إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والاضطراب الوظيفي للنصفين الكرويين في المخ، حيثُ إن عدم سلامة الجهاز العصبي المركزي يؤدي إلى عدم الرضا وفشل المحاولات الذاتية في التغلب على الإحباط وتتولد محاولات مضادة في الاتجاه كالشعور بالدونية، غير أن مؤلف الكتاب يرى أن إرجاع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إلى الخلل الوظيفي للجهاز العصبي المركزي يجب الأخذ به بشيء من التريث والحذر حيثُ إنه لا توجد دراسات وبحوث - في حدود اطلاع المؤلف - تقوي هذا الاتجاه، إلا أن هناك اتفاقاً بين النظريات المختلفة على أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تعود إلى أسس نيورولوجية تشاركها عوامل أخرى جينية.

2. عوامل وأسباب أخرى

وهذه العوامل والأسباب تنظر للصعوبات الاجتماعية والانفعالية على أنها ما هي إلا آثار جانبية للصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها المتعلمون، وتتمثل هذه العوامل في:

أ. أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي نتيجة لتكرار مرور المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بخبرات الفشل الدراسي أو الأكاديمي مما يجعل نظرة معلميهم وآبائهم وأقرانهم لهم أنهم دون المستوى، وهذا يؤثر بدوره على تقديرهم لذواتهم فيتجهون إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية والأكاديمية ذات الطبيعة التفاعلية.

ب. أن الدراسات والبحوث التي أجريت على العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات باعتبار أن أحدهما سبب والآخر نتيجة والعكس، توصلت إلى أن قيمة (ف) باعتبار التحصيل الأكاديمي سبباً ومفهوم الذات نتيجة، كانت أكبر بصورة واضحة منها عند افتراض أن مفهوم الذات سبب والتحصيل الدراسي نتيجة.

ج. أن إسهام التحصيل في التباين الكلي للفروق الفردية في التوافق الشخصي والاجتماعي أكبر من إسهام مفهوم الذات في التباين الكلي لها (أي للفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي).

د. أن الوزن النسبي لمفهوم الذات الأكاديمي في التباين الكلى للفروق الفردية في مفهوم الذات أكبر الأوزان النسبية التي تشكل مفهوم الذات الكلي.

هـ. أن التحصيل الدراسي والمستوى الأكاديمي هما أو أحدهما المحدد لمركز المتعلم في كل من الأسرة والمؤسسة التعليمية (مدرسة/ جامعة)، وبين الأقران، وفي إطاره تتحدد كافة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقاً لتباين المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للمتعلم، فتزيد من تقدير المتعلم لذاته ومن ثم يشعر بالفخر والزهو والاعتزاز في حالة إذا كان متفوقاً أو متميزاً، وتؤثر تأثيراً سالباً على المتعلم فينخفض تقديره لذاته ومن ثم يشعر بالخزي والخجل والإهانة ويتجنب مواجهة الآخرين في حالة إذا كان مستواه الأكاديمي منخفضاً (ذا صعوبة تعلم).

مما سبق يرى المؤلف أن هناك تداخلاً بين صعوبات التعلم الأكاديمية والصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم ومن ثم تتداخل الأسباب، فلربما يكون أحدها سبباً والآخر نتيجة له.

الخصائص السيكولوجية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

لعل السؤال الذي ينمو مع تعمق المعرفة. ما خصائص ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية؟ فقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث الأجنبية أن أفراد هذه الفئة لديهم عدد متنوع من الخصائص النفسية منها: أنهم يبدون عجزاً أو قصوراً واضحاً في التفاعل بإيجابية مع أقرانهم في مختلف مواقف وصور التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، وأيضاً يكوّنون صورة سالبة عن ذواتهم، ولديهم تقدير منخفض للذات يؤدي بهم إلى الشعور بالدونية ... وغيرها من الخصائص، ومن الصعوبة بمكان أن تجتمع هذه الخصائص جميعها في فرد واحد.

ويعرض المؤلف في السطور القادمة أهم الخصائص السيكولوجية المحورية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والتي ذكرها فتحي الزيات (2008 ب: 53 - 55) على النحو التالي:

1. النشاط الحركي الزائد

يقصد بالنشاط الزائد أو الإفراط بالنشاط قيام الطفل بنشاط حركي مفرط لا غرضي أو بلا هدف في الغالب purposeless يكون مصحوبا بقصر سعة الانتباه short attention span لدى الطفل وسهولة تشتته easily distracted ويتصف سلوك الطفل غالبا بأنه أخرق أو أحمق clumsy ونزق سريع الغضب أو الانفعال irritable والتململ أو الاستياء.

2. عدم تركيز الانتباه وشرود الذهن

يجد بعض المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مشكلات وصعوبات في استمرار التركيز على المثير الهدف أو النشاط، عندما تتداخل معه أنشطة أخرى منافسة في نفس المجال البصري أو السمعي، حيث يسهل تشتت هؤلاء أو افتقادهم الانتباه أو التركيز. وتشير نتائج تحليل (25) خمس وعشرين دراسة تناولت الأنماط السلوكية لذوي صعوبات التعلم داخل الفصول المدرسي، مقارنة بأقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلم، إلى دلالة الفروق بينهم في تشتت الانتباه.

3. انخفاض مفهوم وتقدير الذات

يغلب على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أن يكونوا أقل ثقة بذواتهم، كما يفتقرون إلى مفهوم إيجابي للذات، وقد وجد Black,1974 إن مفهوم الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم منخفض عن مفهوم الذات لدى أقرانهم من المتعلمين العاديين، كما لاحظ Black أن مفهوم الذات يرتبط على نحو موجب بالتحصيل الأكاديمي. ومعنى ذلك أن المتعلمين الأقل تحصيلا يميلون إلى أن يكونوا من ذوي مفهوم الذات المنخفض، أي أن صورة الذات لديهم هي صورة سالبة.

4. السلوك العدواني

السلوك العدواني والتخريبي من أكثر الخصائص النفسية للأطفال المضطربين سلوكياً شيوعاً. فعلى الرغم من أن استجابات العنف والعدوان تنبثق كوسائل لحل المشكلات في المراحل العمرية المبكرة لدى جميع الأطفال، فإنها تحدث بشكل مبالغ فيه لدى الأطفال المضطربين سلوكياً. والعدوان هو إلحاق الأذى إما بالأشياء أو نحو الذات أو نحو الآخرين.

واستخدام العقاب وسيلة لضبط السلوك العدواني يؤدي إلى زيادة سلوك العدوان عند الطفل.

5. الاعتمادية المفرطة

يكتسب العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الإفراط في الاعتمادية، أي زيادة الاعتماد على الآخرين overdependence كالآباء والمدرسين وغيرهم عن طريق طلب مساعدات غير عادية أياً كانت طبيعة الأنشطة التي يمارسونها، ودائماً يتعلل هؤلاء الأطفال بعجزهم أو عدم قدرتهم على ممارسة الأنشطة التي يمارسها أقرانهم، متقمصين الإحساس بالعجز أو العجز المكتسب أو الإفراط في الاعتمادية.

6. السلوك الانسحابي

إن السلوك الانسحابي هو نتيجة لفشل المتعلمين في إجراء أي تفاعل اجتماعي وشعورهم بالافتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي. وقد يتجه البعض من هؤلاء المتعلمين - ذوي صعوبات التعلم - إلى الوحدة والعزلة الاجتماعية، وقد يؤدي هذا إلى عدم القدرة على التفاعل ايجابيا مع أقرانه أو مع الكبار ممن يتعاملون معه، وإن التأثيرات السلبية للانسحاب الاجتماعي وعدم النضج لا تقل عن تأثيرات السلوك العدواني والأنماط السلوكية غير التكيفية الأخرى.

7. سوء التكيف الاجتماعي

يرتبط سوء التكيف الاجتماعي بعدم الامتثال للقوانين، والتعليمات أو النظم الاجتماعية، وتجاوز حدودها، والقيام بالأفعال التي لا يرضاها المجتمع، والاعتداء على التعليمات المدرسية أو غيرها. فالفرد غير المتكيف اجتماعياً في نزاع دائم مع القيم التي يجب التعامل معها واحترامها في المجتمع والمدرسة. وقد استخدم مصطلح الانحراف الاجتماعي Socialized Delinquent ومصطلح المريض اجتماعياً Socibath للدلالة على سوء التكيف الاجتماعي.

تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

تعني كلمة تشخيص Diagnosis الفهم الكامل الذي يتم على خطوات، لاكتشاف مظهر أو شكوى، أو تحديد أحد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته. والتشخيص عملية ديناميـة، تبدأ بمرحلة أولية يمكن عن طريقها تجميع المعلومات والمعارف، وتنتهي بفعل ختامي تتكامل

فيه التشخيصات الجزئية في بناء وحدة متكاملة تصور واقع الفرد واحتياجاته وجوانب القوة والضعف عنده، كما تتضمن وضع الخطة التدريبية والعلاجية الملائمة.

ويرى كثير من المربين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم أن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي والملاحظة المقصودة من خلال السجل المدرسي الخاص بالمتعلم الذي يرافقه لحين إنهائه المرحلة التعليمية.

ويتم التشخيص في صورة إجراءات، للحكم على طبيعة صعوبة التعلم لدى الفرد إن وجدت، وكذلك للكشف عن سببها المحتمل. فالتشخيص يجب أن يسهل وييسر الوصول إلى القرارات المتعلقة بالمعالجة.

ويمكن الاستناد إلى عدد من العوامل يمكن أن تساعد على تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم حددها سيد أحمد عثمان (1990: 30-32) وتتضمن ما يأتي:

أ. ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.

ب. سجل المدرس المحتوي بيانات عن تحصيل المتعلم.

ج. تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات، أو معرفة بالخبرات الجديدة.

د. سلامة الطفل جسمياً وحسياً وعصبياً.

ه. الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.

وقد بيّن كيرك وكالفانت (1988: 444) أن خطوات تشخيص المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، تتضمن ست خطوات، هي كالتالي:

1. **الخطوة الأولى**: التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض، سواء في المنزل أو في المدرسة، عندما يتقرر بأن أداء المتعلم ينخفض عن مستوى أقرانه.
2. **الخطوة الثانية**: ملاحظة ووصف سلوك المتعلم، في ضوء ما يستطيع عمله وما لا يستطيع عمله داخل الفصل الدراسي.
3. **الخطوة الثالثة**: معرفة ما إذا كانت هناك عوامل داخلية أو خارجية تسهم في مشكلة المتعلم داخل الفصل الدراسي.
4. **الخطوة الرابعة**: تحديد طبيعة المشكلة، متمثلة في وجود اختلاف بين التحصيل والقدرة العقلية.

5. **الخطوة الخامسة**: الصياغة التشخيصية التي من شأنها تفسير وتحديد العوامل التي تبدو أن لها علاقة بصعوبة التعلم لدى الفرد.
6. **الخطوة السادسة**: اقتراح البرنامج العلاجي القائم على التشخيص السالف ذكره.

ويلخص محمد حجاجي (2003: 49) خطوات تشخيص صعوبة التعلم في الخطوات التالية:

1. تحديد الصعوبة من حيث كونها عامة أو خاصة، وكذلك درجتها، من خلال استخدام الاختبارات العقلية الملائمة، وتلك التي تقيس السلوك التكيفي والتحصيل الدراسي عامة، والتحصيل في المواد الدراسية (القراءة والكتابة والهجاء والحساب) بصورة خاصة.
2. تحديد طبيعة المشكلة بالضبط، من خلال تقييم الأداء الفعلي للطفل، لمعرفة ما يستطيع عمله، وما لا يستطيع عمله. وهنا يمكن الاستعانة بتقارير المعلمين وملاحظاتهم.
3. تحديد العوامل العضوية والنفسية والبيئية المرتبطة بصعوبات التعلم التي يواجهها الطفل، وذلك من خلال نتائج الاختبارات المختلفة، وتقارير التاريخ الأسري والخلفية الأسرية، وكذلك التقارير الطبية المتعلقة بالحالة الصحية للطفل، وذلك لاستبعاد وجود أية إعاقات (عقلية - حسية - انفعالية) تكمن خلف الصعوبة.
4. تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل، بناءً على البيانات المتوفرة عن طبيعة المشكلة والعوامل المرتبطة بها، والتي تم تحديدها من خلال الخطوات السابقة.
5. اقتراح البرنامج العلاجي المناسب للطفل، بناء على عملية التشخيص، وعلى الفروض التي سبق تقديمها، وكذلك بناء على التنبؤ بمستقبل الحالة.

ـة تكنيكات ومقاييس لتقييم المهارات الاجتماعية والانفعالية منها ما يلي:

- **تقديرات المعلمين**: حيثُ إن المعلم هو الأقدر في الحكم على طلابه ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية داخل حجرة الدراسة.
- **ترشيحات الأقران**: وفيها يتم قياس اتجاهات الأقران نحو الفرد، وتفضيلات مشاركة الفرد في عدد من الأنشطة المختارة.
- **تقدير الأقران**: وهي طريقة تعتمد على تقدير جميع المتعلمين في حجرة الدراسة لبعضهم وفقاً لطريقة ليكرت.

4. المقابلة: وفيها يتم الحوار والمناقشة، حيث تعطى فرصة كبيرة للفاحص لفهم المفحوص وتكوين صورة كاملة عن شخصيته ونظرته المستقبلية.

5. الملاحظة: وهي تقدم معلومات في مواقف حية تفيد في تفسير النتائج التي يتم التوصل إليها وربطها بنتائج أخرى.

6. أدوات التقدير الذاتي: يستخدم أسلوب التقدير الذاتي كأداة لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي، حيث تعكس المفاهيم الخاصة بالسلوك، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي أعده فتحي الزيات (2000)، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم من إعداد فتحي الزيات (2003).

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم إعداد/ فتحي الزيات (2003):

اعدت بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم التي بين أيدينا، والتي تنطوي على درجات عالية من الصدق والثبات، بهدف تقدير تسعة أنماط من الصعوبات الموضحة فيما بعد، حيث شملت هذه المقاييس أكثر الخصائص السلوكية المرتبطة تماماً بأنماط صعوبات التعلم المختلفة، التي تشيع وتتواتر من حيث التكرار والديمومة والأمد لدى ذوي الأنماط المختلفة من صعوبات التعلم، التي شملتها مقاييس التقدير الحالية، والتي أجمعت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال على شيوعها وتواترها لديهم.

وأنماط الصعوبات التي تقيسها مقاييس التقدير التشخيصية هي:

1. صعوبات التعلم النمائية.
2. صعوبات التعلم الأكاديمية.
3. صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي. والمتمثلة في:
   أ. صعوبات الانتباه.
   ب. صعوبات الإدراك البصري.
   ج. صعوبات الإدراك السمعي.
   د. صعوبات الإدراك الحركي.
   ه. صعوبات الذاكرة.
   و. صعوبات القراءة.

ز. صعوبات الكتابة.

ح. صعوبات الرياضيات.

ط. صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

وصف مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم

تم إعداد مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص لذوي صعوبات التعلم من المتعلمين من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف الثالث الإعدادي، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع المعياري المرجع وتتكون من تسعة مقاييس مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول اضطراب العمليات المعرفية، المتمثلة في: الانتباه، والإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك الحركي، والذاكرة، وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في القراءة، والكتابة، والرياضيات، والمقياس السابع منها يتناول اضطرابات السلوك الانفعالي والاجتماعي.

كل مقياس يتكون من 20 بندا تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي المعين، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند -وتحديد على أفضل نحو ممكن- مدى انطباق مضمون السلوك الذي يصفه البند على المتعلم موضوع التقدير دائماً = 4 أكثر تكرارا، نادرا =1.

وقد تم اختيار بنود كل مقياس من خلال الخصائص السلوكية التي كشفت عنها نتائج الدراسات والبحوث والكتابات النظرية حول الصعوبات النوعية الخاصة في التعلم، والتي تم تحكيمها والتأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكمين البارزين في مجال صعوبات التعلم وكذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة للبنود.

وقد استهدف إعداد هذه المقاييس مساعدة القائمين بالتشخيص على التعرف (أي على تشخيص) الصعوبات الخاصة في التعلم لدى الأفراد موضوع التقدير، اعتماداً على الخصائص السلوكية التي تعكس عمليات التجهيز والمعالجة الداخلية المرتبطة بالصعوبات النوعية الخاصة في التعلم كما أكدتها الدراسات والبحوث المتعلقة. ولهذه المقاييس طبيعة كمية تقويمية، حيثُ إنها تتكون من تقديرات المعلمين والأخصائيين الإكلينيكيين لأنماط محددة من السلوك ترتبط بصعوبات التعلم التي تمت ملاحظتها في مواقف تدريسية أو إكلينيكية حقيقية وهذه التقديرات (أي القيم المعطاة من جانب القائمين بالتقدير الذين يعرفون الشخص موضوع التقويم) تستخدم للكشف في إطار كمي عن أنماط سلوك الفرد

في المجالات التسعة التي تقيسها هذه المقاييس. وهذه البيانات الكمية تم تحويلها إلى درجات معيارية، ومئينيات تم الحصول عليها باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة.

والافتراض الأساسي الذي بنيت عليه مقاييس التقدير هو تقدير السلوك الظاهر القابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي الذي يعكس مدى كفاءة العمليات العقلية المعرفية المحددة التي يُعتقد أنها ضرورية للأداء العقلي المعرفي، وكذا كفاءة المهارات الأكاديمية المستخدمة في اللغة - المنطوقة والمكتوبة - والرياضيات والسلوك الاجتماعي والانفعالي.

ونظراً لأن هذه العمليات ذات طبيعة داخلية غير مرئية invisible فإن الكشف عنها وتشخيصها من خلال هذه المقاييس يعد إسهاما بالغ الأهمية بالنسبة للفرد، والقائمين بالتقدير، والمجتمع، حيث تعكس مدى كفاءة الطريقة التي يعالج بها الفرد المعلومات الأساسية في المجالات التسعة المشار إليها.

استخدامات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم نمطان من الاستخدامات:

الأول، وهو الأكثر أهمية: إمكانية استخدام مقاييس التقدير التشخيصية في تشخيص الصعوبات النوعية الخاصة في التعلم في واحد أو أكثر من المجالات التسعة المتمثلة في: الانتباه، والإدراك، والذاكرة و القراءة، والكتابة، والرياضيات، والسلوك الاجتماعي والانفعالي، من خلال مقارنة الدرجات التي يحصل عليها الفرد موضوع التقدير، مع درجات عينة تقنين لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم وتحليل بروفيل الدرجات. ويمكن استخدام مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم إلى جانب الأساليب القياسية الأخرى لتأكيد التشخيص الفارق لصعوبات التعلم. كما يمكن استخدامها كأداة للبحث العلمي، حيث يفتقر مجال صعوبات التعلم افتقاراً حاداً لأدوات صادقة، وثابتة، وذات معايير علمية، يعتمد عليها في إجراء الدراسات والبحوث القابلة للتعميم، بسبب هلامية إجراءات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم وتباينها في الأنظمة المختلفة.

ويمكن للمعلمين استخدام مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم في فحصهم للتلاميذ ذوي المشكلات الأكاديمية، كما يمكن لأخصائيي التربية الخاصة في صعوبات التعلم، وأخصائيي التشخيص استخدام مقاييس التقدير التشخيصية كجز من تقويمهم، أو كمصدر للبيانات يعتمد عليه في التشخيص الفارق، كما يجد الأخصائيون النفسيون في مقاييس التقدير دعماً للمقاييس والاختبارات المقننة التي يجرونها.

ومما سبق يرى مؤلف الكتاب أن التشخيص الدقيق يؤدي بالضرورة إلى علاج صحيح وفعال، كما يتضح تعدد الطرق والمحكات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وذلك لتعدد الفروع من العلوم المختلفة التي تناولت هذا الموضوع مثل الطب، التربية، علم النفس التربوي، علم النفس العصبي المعرفي، علم الأعصاب.

التدخل السيكولوجي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

يوجد العديد من الاستراتيجيات والتطبيقات التي يمكن من خلالها التدخل للتعامل مع الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويمكن إجمال هذه الاستراتيجيات فيما يلي:

1. دعم وبناء مفهوم للذات أكثر تماسكاً

يمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم خبرات ومواقف للإنجاز الأكاديمي يحقق المتعلمين من خلالها النجاح، ومن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لدعم وبناء مفهوم للذات أكثر تماسكاً الآتي:

أ. التدريس بفاعلية.

ب. الدعم والتشجيع.

ج. وضع أهداف مناسبة مع تقديم التغذية الراجعة.

2. بناء وتطوير المهارات والكفايات الاجتماعية

يجب أن نستخدم مختلف الأساليب والاستراتيجيات التي من خلالها يكتسب المتعلمون المهارات والكفايات الاجتماعية المناسبة، وذلك عن طريق:

أ. دعم صورة الذات والإدراك الإيجابي لها.

ب. الوعي بمحددات ومعايير وضوابط النضج الاجتماعي.

ج. التدريب على مختلف المهارات والاستراتيجيات الاجتماعية لدعم اكتسابها.

د. دعم بناء وتطوير الحساسية الذاتية للآخرين ومراعاة مشاعرهم.

ه. العمل على إكساب المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية المهارات والاستراتيجيات الاجتماعية.

3. تطوير وتعديل دور المدرسة في دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي

المدرسة ليست فقط ذات أهداف أكاديمية وإنما هي مؤسسة تربوية تستهدف بناء المتعلم في كافة جوانب شخصيته، ومنها الجوانب الاجتماعية والانفعالية، ولذا يجب

يكون دور المدرسة متعدد الجوانب ومتعدد الأبعاد، يستهدف دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي المرغوب، وتهيئة البيئة المدرسية الملائمة التي يمارس المتعلم من خلالها مختلف المهارات والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.

4. دعم وتكامل التنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة

يجب إيجاد وإتاحة فرص كافية لدعم وتكامل التنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة، وهذا يعد ضرورياً للمتعلمين العاديين، فما بالنا بالمتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، حيثُ إن هذا التنسيق والتعاون يؤدي إلى مساعدة هؤلاء المتعلمين على التغلب على تجاوز هذه الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

إن كلام العديد من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يتغاير بجدة مع أقرانهم العاديين خلال مهارات المحادثة، حتى لو كان المظهر الخارجي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يظهر أنه لا يوجد فرق بينهم وبين المتعلمين العاديين. ومع ذلك عادة ما تتكشف لنا فروق نوعية وكيفية دقيقة بينهم.

والقصور في المهارات الاجتماعية غالباً ما يكون من أكثر الصعوبات التي يعاني منها المتعلم في الحياة، والصعوبات الاجتماعية لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية. كما أن الصعوبات الاجتماعية تؤثر على مجمل حياة الفرد، في المدرسة، وفي المنزل، ووقت اللعب. وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، ويفتقرون أيضاً إلى الحساسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية ويعانون من الرفض الاجتماعي. (Lerner, 1997: 543) .

وبالنسبة للمتعلمين ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية من الواضح أن اضطراب النمو الانفعالي والاجتماعي لديهم يشكل أحد أهم الخصائص المميزة لهم. فهم يسيئون التصرف في المواقف الاجتماعية، ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ويميلون إلى إظهار الاستجابات غير الاجتماعية، والعدوانية، والتخريبية، وعدم الطاعة وما إلى ذلك. (جمال الخطيب ومنى الحديدي، 2005: 231).

وفي هذا الصدد يذكر يوسف القريوتي وآخرون (2001: 283) أن معظم الأشخاص ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تحصيلهم الأكاديمي في المدرسة منخفض قياساً

باختبارات التحصيل المدرسية الرسمية وغير الرسمية، فهم في العادة يحصلون أقل مما هو متوقع من عمرهم العقلي، وقليل منهم من يحصلون على درجات عالية في التحصيل الدراسي.

ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الانفعالية والاجتماعية المترتبة على هذه الصعوبات، حيث تؤثر الصعوبات الانفعالية والاجتماعية على مجمل حياة الفرد. فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فإن الصعوبات الانفعالية والاجتماعية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب الشخصية.

ويرى ليرنر (Lerner, 1997: 544) أن نمو واكتساب مهارات الإدراك الاجتماعي يسير جنباً إلى جنب مع نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، كالقراءة و اللغة والرياضيات حيث يكتسب المتعلم خلال مراحل نموه مهارات التقدير والحكم من خلال مقارنة النتائج الفعلية المترتبة على السلوك الاجتماعي أو على الفعل بالنتائج المتوقعة، اعتمادا على التغذية المرتدة وتعديل الأنماط السلوكية بما يتوافق مع ردود هذه الأفعال. والأفراد الذين يعانون من مشكلات وصعوبات الإدراك الاجتماعي يغلب أن يكون لديهم صعوبات في التعامل مع ردود هذه الأفعال. ويكونون غير قادرين على استقراء الدلالات والمؤشرات والرموز والمواقف الاجتماعية. ومدى ارتباطها بالموقف، كما أنهم يكونون غير قادرين على تكييف مواقفهم وسلوكياتهم بما يتماشى مع نتائج مقارنات النتائج الفعلية المترتبة على السلوك المتوقع بالنتائج.

العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

يشير فتحي الزيات (2008 ب: 72 – 73) إلى أن العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي علاقات تخضع لنماذج سببية تقوم على التأثير والتأثر، حيث تشكل صعوبات التعلم النمائية المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، كما أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي إفرازات لاستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون تدخل علاجي.

الفصل السابع

المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

تمثل المهارات الاجتماعية أحد الأسس المهمة والضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية، مع الأقران والمدرسين وكافة الأشخاص الآخرين المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الفرد.

كما تسهم هذه المهارات في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرها ويقبلها المجتمع على ضوء الأعراف الاجتماعية، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد.

والمهارات الاجتماعية تمثل مع القدرات العقلية جناحي الكفاءة والفاعلية في مواقف الحياة، والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به؛ فالمهارات الاجتماعية ترتبط بالنواحي العقلية للفرد، حيث إن القصور في التفاعل الاجتماعي يختلف باختلاف مستوى الذكاء العام؛ فمع انخفاض الذكاء تتزايد عزلة الفرد، كما تتزايد صعوبة التفاعل الاجتماعي، وتنخفض القدرة على التخاطب والتواصل مع الآخرين؛ وإن المهارات الاجتماعية لها دور مهم في زيادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الشخصي للطلاب، حيث تأكد أنه توجد علاقة بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية والقدرة الإبداعية لدى المتعلمين. ومن هنا فإن ضعف المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يؤثر سلباً في التحصيل الأكاديمي لديهم، كما أن ضعف الإنجاز الأكاديمي لدى هؤلاء المتعلمين يؤثر سلباً على المهارات الاجتماعية لديهم.

والأفراد ذوو صعوبات التعلم في حاجة ماسة لتنمية المهارات الاجتماعية حيث هناك إجماع بين المنظمات الخاصة بصعوبات التعلم على تضمين تعريف صعوبات التعلم بحيث يشمل اضطرابات أو صعوبات المهارات الاجتماعية Social Skills Deficits كمجال نوعي من مجالات صعوبات التعلم.

ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفي أن يتم التعامل مع صعوبات التعلم بمعزل عن تأثير المهارات الاجتماعية Social Skills المترتبة على هذه الصعوبات، وتمثل المهارات الاجتماعية أحد الأسس المهمة والضرورية للتفاعل الاجتماعي، والنجاح اليومي في الحياة الواقعية مع الأقران والمدرسين، وكافة الأشخاص الآخرين بطبيعة أدوارهم مع الفرد. ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإيقاعات والرموز الاجتماعية التي يقرها المجتمع، كما تسهم هذه المهارات الاجتماعية في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرها ويقبلها المجتمع على ضوء الأعراف الاجتماعية، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد.

ومن أشكال السلوك الاجتماعي والانفعالي التي كانت ولا تزال إلى حد ما شائعة عند مناقشة مشكلات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم (النشاط الزائد، السلوك الاندفاعي، القابلية للتشتت، وعدم الثبات الانفعالي) وهي الأشكال التي ينظر إليها عادة على أنها تمثل انحرافات عن المعايير العادية لسلوك المتعلمين بكل ما يترتب على ذلك من آثار اجتماعية وانفعالية سالبة.

مفهوم المهارة Skills concept

قام بعض العلماء بتقديم تعريفات متعددة للمهارة. على سبيل المثال يعرف أحمد زكي صالح (1967) المهارة بأنها السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال. بينما يذكر رشدي لبيب (1974) أن المهارة هي القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول. في حين يعرف عباس عوض (1990: 37) المهارة بأنها المستوى الذي يبلغه الفرد في أداء عمليات حركية حسية معقدة تتوافر فيها عناصر السرعة، الدقة، التكيف مع الظروف المتغيرة.

ويشير محمد فضل (1992: 38) إلى أن كلمة مهارة لغويا تعني إحكام الشيء فيقال مهر الشيء ومهر فيه ومهر به، والمهارة هي المقدرة على عمل شيء بطريقة جيدة، وبدراية، والماهر هو المدرب ذو الخبرة.

ويعرفها جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي (1995: 66) على أنها "قدرة عالية مكتسبة على أداء أفعال جديدة حركية بسهولة ودقة لتحقيق هدف".

ويعرفها مصطفى فهمي (ب. ت: 127) بأنها "القدرة على القيام بعمل من الأعمال بشكل يتم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فيما يبذله الفرد من جهد".

مفهوم المهارات الاجتماعية Social skills concept

اختلف الباحثون المشتغلون بعلم النفس في تناولهم للمهارات الاجتماعية، وأسفر ذلك عن تعاريف عدة تنوعت في تحديد مدلول ومفهوم المهارات الاجتماعية.

وبناء على ذلك فقد ظهرت بعض التعريفات للمهارات الاجتماعية اعتمدت في تناولها لهذا المفهوم على وجهات نظر متعددة، فهناك تعريفات تشير إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها سمة ثابتة في الشخصية أو قدرة مركبة، وينظر إليها بعض العلماء من منظور التقبل الاجتماعي ومنظور الصدق الاجتماعي، وأيضا عرفت باعتبارها نموذجا سلوكيا، وهناك تعريفات أخرى من منظور معرفي.

أولاً: المهارات الاجتماعية كسمة

أشار محمد شمس الدين (1976: 137) إلى أن المهارات الاجتماعية هي موهبة طبيعية أو مكتسبة مثل البراعة والتفوق في ناحية معينة مثل الموسيقى والسباحة وكرة القدم.

وعرفها كومبز وسلابي (Comps & Slapy: 17) بأنها قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين في إطار اجتماعي معين وبطرق مقبولة اجتماعيا وذات قيمة اجتماعية وفي الوقت نفسه مفيدة للشخص وذات نفع للآخرين.

ويشير لي (Lee, 1977: 319) إلى أن المهارات الاجتماعية إجراء دينامیکي يشمل قدرات الفرد المعرفية واللغوية والاجتماعية، وتطور هذه القدرات بحيث تصبح أسلوباً فعالاً في مختلف البيئات.

وينظر ماكفيل (McFall, 1982) إلى المهارات الاجتماعية على أنها سمة ثابتة في الشخصية أو قدرة مركبة وذلك على أساس أن:

1. نموذج السمة نموذج مانع عديم الكل، مفرط في التجريد وذو فائدة تجريبية قليلة لتبرير كفايته.
2. أظهرت مقاييس سمة المهارة الاجتماعية انعدام العلاقة بينها وبين السلوك في المواقف الطبيعية أو المصطنعة.
3. يشير أنصار السلوكية إلى أن هذا المفهوم يثير كثيراً من الغموض والالتباس.

ثانياً: المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي

في تعريف المهارات الاجتماعية ترتبط النماذج السلوكية بالسلوك الاجتماعي الذي يمكن ملاحظته والذي له دلالات في مواقف محددة.

فقد أشار ليبت ولونيسون (Libet & Lewinson, 1973: 206) إلى أن المهارات الاجتماعية هي القدرة على تكوين السلوكيات التي تكون معززات موجبة وعدم تكوين السلوكيات التي تطفأ أو يعاقب عليها، والأفراد الذين يميلون إلى إظهار السلوك الأخير يكونون في الغالب غير مؤهلين اجتماعياً.

ويشير كارتلدج وملبورون (1980) Cartldeg and Milburn إلى أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكية والأنشطة المدعمة إيجابيا والتي تعتمد على البيئة، وتفيده في عملية التفاعل الإيجابي مع الآخرين في علاقات اجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعيا في كل من الجانب الشخصي والاجتماعي، وفي الاعتماد على نفسه في حياته اليومية. (سهير شاش، 2002: 107).

وأضاف محمد الشيخ (1985: 188) أن المهارة الاجتماعية هي إظهار المودة للناس وبذل الجهد لمساعدة الآخرين.

وعرف كاستلز وجلاس (Castles & Glass, 1986: 35 – 42) المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من السلوكيات الصريحة مثل التواصل البصري، الإيماءات، الاستجابات اللفظية المحددة للمثيرات الاجتماعية.

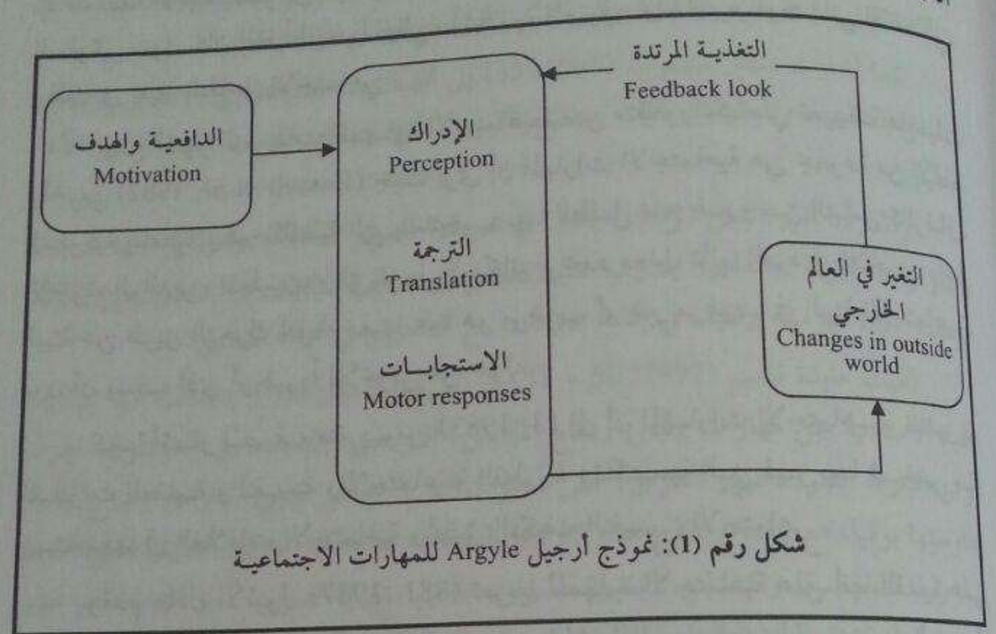
وأشار محمد العميري (1988: 44) إلى أن المهارات الاجتماعية هي عوامل السلوك الظاهرة والمحددة والتي تكمن في تتابع سلوكي متفاعل، وهي تتضمن عملية توليد السلوك الكفء.

ثالثاً: المهارات الاجتماعية من منظور معرفي

وفي ضوء المنظور المعرفي Cognitive approach يُنظر إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها نتاجاً للعمليات المعرفية التي تمثل علاقة وسيطة بين الوسيلة والغايات في سياق اجتماعي.

وعرف ترور (1979) Trower الشخص الماهر اجتماعيا بأنه الشخص الذي عنده مقاصد وأهداف يسعى إليها للحصول على المكافآت وأن بلوغ الهدف يرتكز على السلوك الماهر الذي يتطلب دورة متواصلة من الملاحظات الدقيقة، مع تعديل الأداء في ضوء ما تسفر عنه النتائج. والإخفاق في المهارة يعطل نقطة في الاتصال وهذا يؤدي إلى نتائج سلبية. (سهير شاش، 2002، 109).

وأشار أرجيل (Argyle, 1983) إلى عناصر الأداء الاجتماعي في نموذج المهارات الاجتماعية.



شكل رقم (1): نموذج أرجيل Argyle للمهارات الاجتماعية

هذا النموذج يشير إلى التأثيرات المرغوبة في الآخرين في المواقف الاجتماعية، كما يشير للمهارات الاجتماعية على أنها نظام متناسق من النشاط العقلي يستهدف تحقيق هدف معين، والمهارة تصبح اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع آخر، ويقوم بنشاط مهاري يتطلب أداءً مهارياً ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو وتصحيح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه المواءمة. (Andrew, 1996: 458-459).

وعرفت ماجدة حامد (1986: 27) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الشخص على إحداث التأثيرات المرغوب بها في الآخرين والقدرة على إقامة تفاعل اجتماعي ناجح معهم ومواصلة هذا التفاعل.

كما أشارت معصومة أحمد (1995: 145) إلى أن المهارة الاجتماعية هي جميع المعرفة الاتصالية التي يحتاج إليها الأفراد والمجموعات، للتمكن من التعامل مع بعضهم بعضاً بالطرق التي تعتبر مناسبة اجتماعياً وفعالة استراتيجياً.

رابعاً: المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي

هذا الاتجاه ينظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها عملية تفاعلية بين الجانب السلوكي سواء كان لفظياً أو غير لفظي، والجانب المعرفي، والجانب الوجداني الانفعالي، وذلك في محيط التفاعل الاجتماعي .

ومن أشهر التعريفات للمهارة الاجتماعية من منظور تكاملي تعريف هاسيلت وآخرين (Hasselt et al, 1982) حيث يرى أن المهارات الاجتماعية هي مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الطفل مع غيره من الناس كالرفاق، الإخوة، الوالدين، المعلمين، والتي تعمل كميكانيزم يحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة عن طريق التحرك نحو أو بعيدا عما هو مرغوب أو غير مرغوب في البيئة الاجتماعية، دون أن يسبب أذى أو ضرراً للآخرين من حوله.

كما أشار نصيف منقريوس (1983: 3) إلى أن المهارات الاجتماعية، تشير إلى القدرات العقلية والنفسية والاجتماعية الفطرية والمكتسبة التي تميز بها شخص ما، ويستخدمها في العلاقات الاجتماعية وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي.

وقدم عادل الأشول (1987: 881) تعريفا للمهارة الاجتماعية على أنها القدرة على التفاعل بصورة ايجابية داخل المجتمع والتحرر من الحاجة إلى مساعدة أو رقابة الوالدين أو سواهما من الراشدين الآخرين أي: درجة استقلالية الفرد واعتماده على ذاته.

وتذكر أماني عبد المقصود (2000: 2) أن ايلوت وجريشام (Elliott & Greshem, 1987) قد أشارا إلى أنه يمكن تصنيف المهارات الاجتماعية الخاصة بالطفل في ضوء ثلاثة أبعاد هي:

أ. تعريف المهارة في ضوء تقبل النظير.

ب. التعريف السلوكي للمهارة.

ج. تعريف المهارة الاجتماعية في ضوء الصدق الاجتماعي .

وفيما يتعلق بتعريف المهارة الاجتماعية في ضوء تقبل النظير فهي تعني أن الفرد يكون ماهرا اجتماعيا عندما يكون متوافقا مع نظرائه. وبالنسبة للتعريف السلوكي للمهارة، فهو يعني أن الفرد يعتبر ماهرا اجتماعيا عندما يظهر سلوكا مناسبا لطبيعة الموقف الاجتماعي، أما بالنسبة لتعريف المهارة الاجتماعية في ضوء الصدق الاجتماعي فهو يعني تلك السلوكيات التي تظهر في مواقف اجتماعية معينة والتي تساعد في التنبؤ باتجاهات الطفل.

وعرفتها سعدية بهادر (1992: 280) على أنها حركات متتابعة متسلسلة يتم اكتسابها عادة عن طريق التدريب المستمر، وهي إذا ما اكتسبت وتم تعلمها أصبحت عادة متأصلة في سلوك الطفل حيث يقوم بها دون سابق تفكير في خطواتها أو مراحلها.

كما أشارت سهير ميهوب (1996: 33) إلى أنها استعداد فطري، وتنمو بالتعليم وتصقل بالتدريب والممارسة، بحيث يصبح الفرد الذي يتمتع بالمهارة قادرا على الأداء السليم.

وأشارت أميرة بخش (1997: 111) في تعريفها للمهارات الاجتماعية إلى أنها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا، يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال مواقف الحياة اليومية، وتفيده في إقامة علاقات مع الآخرين في مجاله النفسي.

ذهبت عايدة قاسم (1997: 50 – 51) في تعريفها للمهارات الاجتماعية أنها مهارات الحياة الأساسية مثل مهارات (لبس وخلع الملابس، التواصل، التحدث في التليفون، معرفة الزمن، معرفة النقود، عبور الطريق) على سبيل المثال لا الحصر، فهي مهارات يحتاج الفرد لممارستها يوميا، مع إيضاح نماذج سلوكية ايجابية تساعد الأطفال المعاقين عقليا على تحمل المسؤولية الشخصية، واكتساب القدرة على التعامل مع الآخرين، مع اعتمادهم على انفسهم في حياتهم اليومية العادية، في إشباع حاجاتهم الاجتماعية الحياتية اليومية.

وقد أوضح فوفن وآخرون (Vaughn et al, 2000) أن الكفاءة الاجتماعية تعد مرادفا للمهارات الاجتماعية، حيث يقصد بها التنظيم المرن للوجدان، المعرفة، السلوك، بهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية بدون تقيد فرص الآخر في تحقيق أهدافه أيضا، وبدون حجب فرص تحقيق الأهداف المستقبلية. (نهى اللحامي، 2003: 163).

وأوضحت سهير شاش (2002: 112) أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه، والاستقلال، والتعاون مع الآخرين والقدرة على ضبط الذات إلى جانب توافر المهارات الشخصية في إقامة علاقات ايجابية بناءة، وتدبير الأمور والتصرفات، والقدرة على التحكم في المهارات المدرسية.

كما قدم العربي زيد (2003: 40) مفهوماً للمهارات الاجتماعية على أنها مجموعة من الاستجابات، والأنماط السلوكية الهادفة والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة، والتي تتضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين والتعاون معهم ومشاركتهم في مختلف الأنشطة، وقدرته على تكوين علاقات وثيقة، وصداقات، واتباع

المدرسية، إلى جاب قدرته على حل المشكلات الاجتماعية. القواعد والتعليمات بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن انفعالاته واتجاهاته، وإتقان المهارات

ويرى مؤلف الكتاب أن هذه التعريفات لمفهوم المهارات الاجتماعية في مجملها تعكس توجهات مختلفة ومتنوعة في تعريف المهارات الاجتماعية. فنجد من يعرفها كسمة في الفرد باعتبارها قدرة خاصة أو استعداداً لدى الفرد، والبعض الآخر يرى أنها ترتبط بالنماذج السلوكية، ويعرفها في ضوء سلوكيات جزئية تصدر عن الفرد ويمكن ملاحظتها وقياسها. وآخرون ينظرون إلى المهارات الاجتماعية على أنها عمليات معرفية، تمثل علاقة وسيطة بين الأهداف والوسائل في المحيط الاجتماعي، وأخيرا هناك توجه ينظر إلى المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي شامل على أساس أن الإنسان كل لا يتجزأ، فيعرفها في ضوء التفاعل بين الجانب السلوكي (اللفظي وغير اللفظي)، والجانب المعرفي، الجانب الانفعالي في محيط التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهذا أشمل وأعم في تعريف المهارات الاجتماعية، ولكن يمكن أن نرجع الاختلاف في تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية إلى:

1. اختلاف طبيعة النفس البشرية، فكل فرد كيان قائم بذاته وبذلك لا توجد ثوابت في العلوم الإنسانية.
2. تعدد وجهات نظر الباحثين، فكل منها ينظر إلى المهارات الاجتماعية من وجهة نظر خاصة في ضوء السلوك الصادر من الإنسان.

ومن خلال هذه التعددية يرى مؤلف الكتاب أن المهارات الاجتماعية عبارة عن "سلسلة متصلة، ومتكاملة من الأنماط السلوكية، والوجدانية، والمعرفية، كلٌ منها يؤثر في الآخر، وييسر اكتساب مهارة اجتماعية أخرى أكثر تعقيدا من السابقة، فهي تبدأ بتدريب الطفل وإكسابه المهارات الأساسية في حياته اليومية لتمكنه من الاعتماد على النفس في أهم ضروريات الحياة من (لبس الملابس وخلعها، تناول الطعام والشراب، النظافة) وذلك في ظل وجود الآخر، فهذا يعطيه الثقة ويساعده على التواجد مع الآخرين والتفاعل معهم ومشاركته وتعاونه معهم وذلك في محيط تفاعله الاجتماعي، وهذه الأنماط السلوكية تصل إلى الإتقان بالتدريب والممارسة".

أهمية المهارات الاجتماعية

لقد توصل علماء التربية وعلم النفس إلى أن النقص في المهارات الاجتماعية يسهم في حدوث الخجل والقلق الاجتماعي في حين أن التزود بالمهارات الاجتماعية يؤدي إلى ضبط

السلوك عند التفاعل الاجتماعي، فالمهارة الاجتماعية بصورة عامة لها أثر كبير فعال في إدارة المواقف الاجتماعية، كما أن الفرد الذي ليس لديه مهارة اجتماعية يكون أقل ميلاً للانسحاب من المواقف الاجتماعية وبالتالي يكون أكثر ميلاً للشعور بالوحدة والخجل والانزواء. (كريمة عبد الإمام، 1996: 16 – 17).

وتكمن أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية في الجوانب التالية:

1. تعد المهارات الاجتماعية عاملا مهما في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمي إليها الأفراد وكذلك المجتمع.
2. تفيد المهارات الاجتماعية الأفراد في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة.
3. يساعد اكتساب المهارات الاجتماعية الأفراد على تحقيق فوز كبير في الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ، كما يساعدهم على تعزيز ثقتهم بأنفسهم ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكانياتهم وتساعدهم على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية. (سعدية بهادر، 1992: 48).

كما تكمن أهمية المهارات الاجتماعية في أنها مجال مهم لعمليات التواصل Communication والتفاعل الاجتماعي للتلاميذ، وتبدو أهميتها أيضا في معرفة الفروق الفردية بين الأطفال ومعرفة القياسات السلوكية في كثير من المجالات (المجال الطبي والقيادي، ومجال علم النفس الصحي، وبحوث العلاقات الزوجية والتمريض). ويعد التعرف على المهارات الاجتماعية للتلاميذ مؤثرا جيدا للصحة النفسية. والمسرح المدرسي كواحد من هذه الأنشطة يمكن أن ينمي هذه المهارات. (أحمد حسين، 2001: 78).

ومما سبق يتضح أن للمهارات الاجتماعية دوراً فعالاً في تحقيق التوافق الاجتماعي والنفسي لدى الفرد، وأن اكتساب الفرد هذه المهارات يساعده على إنجاز المهام المكلف بها وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين وضبط انفعالاته في المواقف الاجتماعية، وهو ما يحاول البرنامج تحقيقه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل.

شروط اكتساب المهارة

عند التخطيط لإكساب الأفراد ذوي صعوبات التعلم المهارات الاجتماعية فعلى القائم بالتدريب أن يراعي شروط اكتساب المهارة، وإن لم تكن موجودة في الفرد فعليه أن ينميها في نفسه عن طريق التوجيه، وأهم هذه الشروط:

1. الاستعداد لتعلم المهارة.
2. أن يكون المتدرب لديه رغبة في تعلم المهارة.
3. أن يتمتع المتدرب بالنضج الجسمي، العصبي الذي يؤهله لاكتساب المهارة.
4. تشجيع دائم من جهة المدرب يحث المتدرب على الأداء الصحيح.

وفي هذا الصدد ذكرت سعدية بهادر (1992: 29) أن من الشروط اللازمة لاكتساب المهارة:

1. التقليد أو النقل عن النموذج.
2. التركيز والانتباه خلال التدريب.
3. التدريب اللازم على المهارة.
4. القدوة والنموذج السليم.
5. التوجيه والإرشاد لاكتساب المهارة.
6. الإشراف على الطفل في أثناء أداء المهارة.

كما أشار عبد العزيز السرطاوي وأيمن خشان (2003: 541 – 542) إلى أنه قبل الشروع في تعليم أية مهمة على المدرب أن يأخذ في الاعتبار عدة مبادئ خاصة بالمهمة أو المهارة المراد تعليمها للأطفال وهي:

1. اختر المهارات لجعل الطلبة مستقلين قدر الإمكان.
2. اختر المهارات التي تعكس الممارسات المناسبة لسن الطالب.
3. اختر البيئات التعليمية التي تكون طبيعية أكثر ما يمكن للنشاط.
4. درّب على المهارات الأبسط أولا، وانتقل لاحقا إلى المهارات الأكثر تعقيداً.
5. استخدم الأقران كنماذج أو مدرسين لبعض المهارات مثل مهارات الاعتناء بالمظهر الشخصي.

إضافة إلى ما سبق يرى مؤلف الكتاب أنه لكي يتم تسهيل اكتساب المهارة المراد تعليمها للطفل يتعين على القائم بالتدريب أو الرعاية اتباع ما يلي:

1. أن يتبنى قيمة الحب والتراحم والود مع الفرد صاحب صعوبة التعلم بصفة خاصة، لأن هذا المدخل الإنساني يتيح الفرصة ويسهل قبول الكثير من الإرشادات والتعليمات الخاصة باكتساب المهارة.
2. يستمر القائم بالتدريب في منح قيمة الحب للفرد حتى إذا لم ينجح في أثناء التدريب ويكون في صورة تدعيم لفظي أو إيمائي (معنوي) بالإضافة إلى التدعيم المادي.
3. ضرورة متابعة الفرد بعد التدريب على اكتساب المهارة، لضمان استمرار تأديتها بصورة جيدة.

استراتيجيات اكتساب المهارات الاجتماعية

من الأساليب المهمة المبنية على نظرية التعلم الاجتماعي والتي تمكّن الطفل من التدريب على العديد من المهارات الاجتماعية:

1. النمذجة أو التعلم بالقدوة (من خلال نموذج).
2. تدريب القدرة على توكيد الذات.
3. لعب الدور.

وفي السطور القادمة يعرض المؤلف هذه الأساليب على النحو التالي:

1. النمذجة Modeling

وهي إتاحة نموذج سلوكي للمتدرب، ويكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض، لكي يكتسب المتدرب سلوكاً جديداً. وهناك عدة أنواع من النمذجة وهي النمذجة المباشرة أو الصريحة، النمذجة الضمنية أو الرمزية، النمذجة من خلال المشاركة:

أ. **النمذجة المباشرة أو الصريحة أو النمذجة الحية Overt Modeling**: وفيها يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات.

ب. **النمذجة المصورة أو الضمنية Covert Modeling**: في هذا النوع من النمذجة يضع المدرب تصوراً لنماذج السلوك الاجتماعي الذي يرغب في تعليمه للمتدرب.

ج. النمذجة بالمشاركة Participant Modeling: في هذا النوع يقوم المتدرب بمراقبة النموذج المباشر أو الحسي ثم يقوم بتأدية السلوك بمساعدة وتشجيع ومشاركة من المدرب إلى أن يؤدي السلوك بمفرده.

ويضيف جمال الخطيب (2003: 225 – 230) أنه لابد من التمييز بين اكتساب الاستجابة Acquisition وتأديتها (Performance) فاكتساب الشخص للاستجابة لا يعني بالضرورة أنه سيقوم بتأديتها إذ أن تأديته لها تتوقف بشكل مباشر على النتائج التي تعود عليه، فإن كانت نتائج تقليده للنموذج إيجابية فمن المحتمل تقليد وتأدية النموذج. والنمذجة عملية موجهة تهدف إلى تعليم الشخص كيف يسلك، وذلك من خلال الإيضاح، وحتى تكون عملية النمذجة فعالة لابد من مراعاة الأمور التالية:

أ. انتباه الملاحظ للنموذج.

ب. دافعية الملاحظ.

ج. مقدرة الملاحظ الجسمية على تقليد سلوك النموذج.

د. استمرارية الملاحظ بتأدية السلوك بعد اكتسابه له.

فالنمذجة أسلوب فعال لتشكيل العديد من الأنماط السلوكية يمكن استخدامه لتعليم الأطفال مهارات العناية بالذات والمهارات الشخصية، وعلى الرغم من أهمية الدور الذي تلعبه في برامج تعديل السلوك إلا أنه لا يوجد اتفاق نظري حول كيفية تأثيرها في السلوك، وعلى وجه العموم فإنها تصبح أكثر فعالية عند استخدامها مع إجراءات سلوكية أخرى مثل المشاركة الموجهة، والتعزيز.

2. التدريب على السلوك التوكيدي

يرتبط السلوك التوكيدي بالعلاقات الشخصية، ويعني التعبير الصادق والمباشر عن الأفكار والمشاعر الشخصية. (محمد الشناوي، 1996: 355).

ويرى عبد الستار إبراهيم وآخرون (1993: 116) أن التعبير الطليق عن المشاعر يستخدم لتحقيق ثلاثة أهداف:

أ. تدريب الطفل على الاستجابة الاجتماعية الملائمة، حتى نبرة الصوت، الإشارات، الاحتكاك البصري الملائم.

ب. تدريب القدرة على التعبير الملائم عما يشعر به الطفل فيما عدا التعبير عن القلق. ومثال ذلك التعبير الحر عن المشاعر والأفكار، وتدريب القدرة على الاستجابة بالإعجاب، والغضب، والود.

ج. تدريب الطفل على الدفاع عن حقوقه دون أن يكون شخصاً عدوانياً أو مندفعاً.

3. **لعب الدور Role Playing**

وفيه يقوم المدرب بتدريب الطفل على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها، وبهذا الأسلوب يُطلب من الطفل أن يؤدي الدور ونقيضه، أي ينتقل من القيام بدور الخجول إلى دور الجريء، ومن دور الغاضب إلى دور المعجب والشاكر.

4. **التغذية المرتدة Feed Back**

حيث يتلقى المتدرب التعليمات عن طريق أدائه من المشاهدين، وكذلك من المدرب، وهو تعزيز اجتماعي للأداء الصحيح.

5. **انتقال أثر التدريب Transfer of training**

وفيه يطلب المدرب من المتدربين أداء المهارة التي تم تدريبهم عليها في أثناء الجلسة، وذلك كواجب منزلي، على أن يناقش قيامهم بذلك في بداية الجلسة القادمة مع تقديم التشجيع الملائم والثناء لمن قام بتأدية المهارة كما ينبغي.

6. **التلقين والإخفاء**

كثيرا ما يحتاج الإنسان إلى مساعدة إضافية أو تلميحات من الآخرين ليستطيع تأدية السلوك بشكل صحيح، وهذه المساعدة قد تكون (لفظية) تعليمات لفظية، أو (التلقين الإيمائي) من خلال الإشارة أو النظر باتجاه معين، أو بطريقة معينة، أو رفع اليد (التلقين الجسدي)، وهو لمس الآخرين جسديا بهدف مساعدتهم على تأدية سلوك معين، فمثلا الأب يمسك يد ابنه ليعلمه مسك القلم، ولكن استخدام التلقين بشكل متواصل قد يؤدي إلى الاعتماد الكبير عليه، ولذلك نلجأ إلى الإخفاء وهو الإزالة التدريجية للتلقين، بهدف مساعدة الفرد على تأدية السلوك المستهدف باستقلالية.

7. **التشكيل Shaping**

التشكيل هو الإجراء الذي يشتمل على التعزيز الإيجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئا فشيئا من السلوك النهائي، بهدف إحداث سلوك لا يوجد حاليا، فتعزيز

الشخص عند تأديته سلوكا معينا، لا يعمل على زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك فقط، ولكنه يقوي السلوكيات المماثلة له أيضاً.

8. جداول النشاط المصورة

ترى ماك كلانهان وكرانتز (McClannahan & Krantz, 1999) أن جداول النشاط المصورة تعد بمثابة مجموعة من الصور تمثل كل منها نشاطا معينا وتعطي الإشارة للطفل ذي الاحتياجات الخاصة بالانغماس في أنشطة متتابعة أو تتابع معين للأنشطة، بهدف التمكن من اداء المهمة أو النشاط المستهدف دون الحاجة إلى التلقين المباشر، أو التوجيه من جانب المدرب.

كما أكدت دراسة عادل عبد الله، والسيد فرحات (2003: 30 – 73) فعالية جداول النشاط المصورة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعية حيث يعد التفاعل الاجتماعي من أهم المهارات الاجتماعية اللازمة لدمج الأطفال في الحياة اليومية والمدرسية.

9. أسلوب تحليل المهمات

وهو محاولة تجزئة المهارة إلى أجزاء وخطوات صغيرة، تشمل مكوناتها الرئيسية ثم ترتيب هذه الأجزاء في نظام، حتى تصل إلى المهارة الرئيسية بعد صياغة الأهداف التربوية والتعليمية. وتظهر أهمية استخدام المهمات في:

أ. تسهيل عملية التعلم.

ب. التعرف على ما يعرفه الطالب وما لا يعرفه.

ج. المساهمة في بناء الخطة التربوية الفردية.

د. تسهيل عملية التقييم.

ه. معرفة من أين تبدأ عملية التدريس، فهناك طرق كثيرة لتحليل المهارات التعليمية ومنها:

- المراقبة – مراقبة المعلم في أثناء قيام الطالب بالسلوك.
- الممارسة – يقوم المعلم بتأدية المهارة وكتابة جميع الخطوات.
- يقوم المعلم بتحليل الأداء النظري.

خصائص المهارة

إن محك الحكم على جودة الأداء يكون دائما النتيجة التي تطرأ على السلوك من حيث الدقة والسرعة وكيفية الأداء، وفي ضوء هذا يكشف فؤاد أبو حطب وآمال صادق (2000: 423 – 520) عن ثلاث خصائص رئيسية للمهارة هي:

1. تتابع الاستجابات: مكونات الأداء الماهر سلسلة من الاستجابات تكون عادة من النوع الحركي (حركات عضلية)، والمهارة سلسلة من هذه الحركات كل منها مرتبط بالآخر في تتابع معين حيث تقوم كل استجابة بدور المثير للاستجابة التالية.
2. التآزر الحسي – الحركي: يعني استخدام عضلات الجسم في تتابع يشمل الأذرع والأرجل والجذع والأيدي والأقدام والأصابع.
3. أنماط الاستجابة: يمكن اعتبار السلوك الماهر تنظيماً لسلاسل المثيرات والاستجابات في أنماط أكبر. ويتميز السلوك الماهر بـ:
   أ. نقص التوتر العضلي الذي يصاحب المحاولات الأولى.
   ب. حذف الحركات الزائدة عن الحاجة.
   ج. زيادة المرونة في الأداء.
   د. زيادة الثقة بالنفس وعدم الظهور النسبي للتردد.
   ه. زيادة الاستبصار بالعمل وإدراك العلاقات بين أجزائه، فهذا يبصر المتعلم بالأسباب الحقيقية لتحسنه.
   و. الانتظام في الأداء بحيث يعطي انطباعا بعدم التسرع في الأداء، بينما الأداء الفعلي على درجة كبيرة من الارتفاع.

مكونات (أبعاد) المهارات الاجتماعية Social skills components

تناول كثير من الباحثين مكونات وعناصر المهارات الاجتماعية من زوايا متعددة، فلم يقتصر الاختلاف بينهم على تعريف وتحديد مفهوم المهارات الاجتماعية بل امتد ليشمل مكوناتها وعناصرها، ثم عبروا عنها في ضوء نماذج مختلفة.

وتبنى أرجيل (1983) نموذجا للمهارات الاجتماعية اشتملت مكوناته على ما يلي:

1. **التواصل غير اللفظي (NVC) Non-verbal communication**
   أ. التعبيرات والحركات الخاصة بالوجه مثل الابتسامة، والتحديق بالعين.

ب. مستوى الصوت: عالٍ، منخفض.

ج. مستوى القرب تجاه الآخر.

د. مستوى الإيماءات المباشرة للآخرين.

2. **التواصل اللفظي (VC) Verbal communication**: هذا النوع من أنواع التواصل يكمن في جميع أنواع المهارات، الاجتماعية والتواصل اللفظي يعد أساس الأداء الاجتماعي خاصة في المهارات المهنية التي تحتاج إلى تسلسل حواري من:

أ. القدرة على التحدث النشط، توجيه أسئلة، الإجابة على الأسئلة، القدرة على الرد المباشر.

ب. المحادثة المنسقة التي تدعم بإشارات غير لفظية أيضاً.

3. **مهارة التعاون والمشاركة الوجدانية مع الآخرين**، وتشتمل على:

أ. بذل مزيد من الجهد والاهتمام لمساعدة الآخرين.

ب. بذل مزيد من الانتباه لمشاعر الآخرين.

ج. تنسيق السلوك والاهتمام بمشاركة الآخرين في بعض الأنشطة.

4. **مهارة الإدراك (المعرفة) وحل المشكلات**، وتشمل:

أ. معرفة قواعد العلاقات التي تحكم المواقف الاجتماعية واحترامها.

ب. إتقان مهارة التحدث والإقناع في حل المشكلات.

ج. الاستفادة من الطرق التربوية في مجال العلاقات الاجتماعية.

5. **مهارة تقديم الذات**، وتشتمل على:

أ. القدرة على كيفية التفاعل مع الآخرين في المواقف المختلفة.

ب. القدرة على التعبير عن الذات.

6. **مهارات لمختلف المواقف والعلاقات**: تتباين المهارات المطلوبة بتباين المواقف الاجتماعية المختلفة، فهناك مواقف صعبة أحيانا تكون مصدراً للقلق، على سبيل المثال: الزواج، الصداقة، حادث وفاة، ولهذا فالعلاقات الاجتماعية المختلفة تحتاج لمهارات مميزة، مثلاً: مهارات العلاقات الاجتماعية، مهارة المقابلة، مواجهة الصراعات، المهارة الخاصة بالصداقة، مهارات مواقف العمل، مهارات المفاوضة.

مهارة توكيد الذات: وهي تعني قدرة الفرد على التأثير في الآخرين، لها أربعة مكونات هي:

أ. رفض المطالب.

ب. القدرة على طلب بعض الأشياء من الآخرين والحصول عليها.

ج. التعبير عن المشاعر السلبية والايجابية.

د. المبادرة بعمل المحادثات العامة، الاستمرار فيها، القدرة على إنهائها.

مهارة التعزيز، وتشمل:

أ. التعزيز اللفظي: مثل الثناء، المدح، الاستحسان، التشجيع، التعاطف، ...الخ.

ب. التعزيز غير اللفظي: مثل هزات الرأس، نظرات فاحصة، اللمسات، ابتسامات، نبرة الصوت، وقد يكون أشياء مساعدة: هدايا، وجبات طعام.

ويعد التعزيز من أهداف المهارة الاجتماعية لأنه يمكّن الفرد من الاستمرار في الموقف الاجتماعي للحصول على ميل الآخرين.

أشكال المهارات الاجتماعية

بشكل عام يمكن تقسيم المهارات الاجتماعية إلى الأنواع التالية:

1. **مهارات التواصل**: ويقصد بها التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الأقران، والمحيطين بالطفل، ومن ذلك الكلام المنطوق والإشارة والإيماءة والتواصل البصري للتعبير عن الحاجات والمطالب. ويتدرج تحت هذه المهارة:

أ. مهارة التعبير عن الذات.

ب. مهارة التساؤل.

ج. مهارة تقديم الاقتراحات.

2. **مهارات آداب السلوك**: وتبدو في إلقاء التحية على الآخرين، الاستئذان، الإنصات إلى الكلام، الاعتذار عن الخطأ، إظهار الامتنان. ويندرج تحت هذه المهارات:

أ. التحية.

ب. الشكر.

ج. الاعتذار.

د. الاستئذان.

مهارات العلاقات الاجتماعية: ويقصد بها أن يقوم الطفل بالاتصال المباشر بالآخرين والتفاعل معهم في عدد من الأنشطة الاجتماعية، وقد أشارت سهير محمد شاش (2001: 218) إلى أن هذه المهارة يندرج تحتها مهارة التعاون، المشاركة، مهارة تبادل العطاء.

مهارات احترام المعايير الاجتماعية: ويندرج تحتها:

أ. المسئولية عن الأفعال والتصرفات.

ب. الحفاظ على ملكية الآخرين.

ج. المحافظة على النظام.

د. احترام العادات والتقاليد والأعراف والقيم الإسلامية.

مهارات السلوك التوكيدي، وتتضمن:

أ. التعبير عن المشاعر.

ب. التوكيد الايجابي للسلوك.

ج. الدفاع عن الحقوق.

مهارات التعاون: ويقصد بها اشتراك فردين أو أكثر في نشاط محدد للوصول إلى هدف مشترك. ويعرفه حسين الدريني (1986: 187) بأنه الموقف الذي تكون فيه العلاقة بين تحقيق أهداف الفرد والآخرين علاقة موجبة، ولها أشكال محددة أشارت سهير ميهوب (1995: 39 – 40) إلى ثلاثة منها هي:

. التعاون من أجل الإنجاز: ويقصد بها أن يتعاون الأطفال مع بعضهم من أجل إنجاز مهمة أو مسؤولية أسندت إليهم، كتنظيف المكان أو تزيين الفصل الدراسي، أو تركيب لعبة من أجزاء مختلفة.

ويجب أن يكون لدى الشخص القائم بالتدريب المهارة التي تمكنه من التوجيه والتركيز على بعض الجوانب حتى ننمي مهارة التعاون لدى أطفال يعاني بعضهم من الانزواء والانطواء.

. التعاون اللفظي بين الأطفال: ويقصد به أن يقبل الطفل على التحدث مع الآخرين والاستماع إليهم في أثناء أداء الأدوار، وفي ذلك تدريب على اكتساب المهارات

الحركية الأدائية وكذلك التدريب على اكتساب المهارات اللغوية ومهارات التواصل مع الآخرين.

ج. اللعب التعاوني: وهو يعبر عن مرحلة يمر بها أطفال سواء كانوا عاديين أو غير عاديين، حيث يسود التعاون بكل معانيه.

وتشير سعدية بهادر (1992: 29) إلى أن اللعب التعاوني يظهر من قابلية الأطفال للعب التعاوني بألعاب تتطلب التفاعل الثنائي بين طفل وآخر، ويحاول المدرب توسيع دائرة التفاعل باشتراك أكثر من طفل في اللعبة الواحدة، مع مكافأة السلوك الناجح في اللعب تثبيتا للمهارات المكتسبة.

7. **مهارة اتباع القواعد والتعليمات:** تعتبر مهارة اتباع القواعد والتعليمات مدخلا مهما لمساعدة الأطفال، وفي هذا الإطار تذكر سعدية بهادر (1990: 334) أن تدريب الأطفال على مهارة اتباع القواعد والتعليمات يجب أن يتضمن ما يلي:

أ. تدريب الطفل على تنفيذ الأوامر الصادرة دون تردد.

ب. تدريب الطفل على الوقوف لتحية الكبار والإنصات لهم عند التحدث.

ج. تدريب الطفل على تقديم المساعدة لمن يحتاجها.

د. تدريب الطفل على الصدق في الحديث عن نفسه أو عن غيره.

ه. تعويده على عدم استخدام الألفاظ النابية أو الخارجة على الآداب.

و. تدريبه على المبادرة بتنفيذ التعليمات الموجهة إليه.

ز. مساعدته على التعبير عما يتمتع به لفظيا وعمليا.

ح. تدريبه على الحرص على النظافة والظهور بالمظهر اللائق.

ط. تدريبه على ممارسة آداب المائدة وآداب الحديث.

ي. تدريبه على التحكم في الانفعالات مثل الكف عن الضحك أو البكاء وفقا لما يقتضيه الموقف الاجتماعي.

ك. تدريبه على الاستئذان عند الحديث أو الدخول أو الخروج.

ل. تدريبه على الاعتذار عندما يخطئ.

م. تدريبه على شكر الآخرين عند تقديم هدية أو مساعدة.

ن. تدريبه على التعاون ومساعدة الآخرين.

س. تدريبه على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات.

8. **مهارة تكوين الصداقات:** تشير كثير من الدراسات إلى أن الصداقة بين الأطفال تلعب دوراً مهماً في تحقيق مستوى مرتفع من النمو النفسي والتكيف الاجتماعي والإحساس الايجابي بالذات ونمو الشخصية، وتعتبر جماعة الأصدقاء أول جماعة يرتبط بها الطفل بعد الأسرة.

وتشير سهير ميهوب (1995: 47) إلى أن جيزل (Gesell) يذكر أن جماعة الأصدقاء تتخذ أشكالا مختلفة تبعا لمستوى نمو الطفل وعمره، وأن الأطفال يفضلون اللعب في جماعات تبدأ بسيطة، ثم يأخذ حجم الجماعة بالازدياد كلما تقدم الأطفال في العمر، ثم تتطور الجماعة إلى ما يسمى بشلة الأصدقاء بعد العام الثاني عشر.

ويرى مختار حمزة (1979: 65) أن جماعة الأصدقاء تؤدي دورا مهماً في التطبيع الاجتماعي للطفل المتأخر عقليا، وذلك بعدة طرق منها الاعتراف بحقوق الآخرين.

ويتفق زهران ذلك مع (1979: 208) مشيراً إلى أن الأصدقاء لهم تأثير في بعضهم، فالصديق أو الرفيق يمكن اعتباره من الناحية السلبية أنه ليس من الراشدين ولا هو أحد الوالدين، ومن الناحية الإيجابية هو طفل قريب من صديقه سنا، ولذا فهو يعامل صديقه على أساس المراكز المتساوية.

أوجه القصور في المهارات الاجتماعية

يجمع كثير من الباحثين على تصنيف أوجه القصور في المهارات الاجتماعية إلى أربعة أنماط تبعا لقصور اكتساب المهارة، أو قصور أداء المهام، وذلك في حالتي وجود الاستجابة الانفعالية أو غيابها كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (1)

أوجه القصور في المهارات الاجتماعية

البيان	عجز أو قصور الاكتساب	قصور الأداء
• وجود الاستجابة الانفعالية • غياب الاستجابة الانفعالية	• قصور الضبط الذاتي في المهارة • قصور المهارة الاجتماعية	• قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية. • قصور أداء المهارة الاجتماعية.

وفيما يلي توضيح لهذه الأنماط من القصور في المهارات الاجتماعية:

1. قصور المهارة الاجتماعية Skill Defect

وجد أن التلاميذ الذين لديهم عجز في المهارات ليس لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل بطريقة ملائمة، ويرجع ذلك إلى عجزهم عن فهم الدلالات والمؤشرات والمعايير الاجتماعية المعمول بها داخل الإطار الثقافي الذي يعيشون فيه؛ فالعجز في المهارة الاجتماعية مشابه للنقص في التعلم الناتج عن عجز في اكتساب المهارة؛ فالتلميذ الذي لا يعرف علامة الجمع (+) عنده نقص في المهارة، أي أنه لا يعرف الخطوات التي سوف يقوم بها عندما يرى إشارة الجمع.

2. قصور أداء المهارة الاجتماعية Performance Defect

يرجع قصور أو ضعف الأداء الاجتماعي إلى أن التلاميذ لديهم المهارات الاجتماعية في مخزون مهاراتهم، ولكنهم لا يؤدونها كما يجب، ويعزى قصور الأداء إلى عدم كفاية عدد مرات صدور السلوك الاجتماعي، وقد يكون بسبب انعدام فرصه أداء السلوك، أو يكون مرتبطاً بنقص التدعيم والحافز، ولا يعتبر القلق والخوف والاستجابات الانفعالية الأخرى قصوراً في الأداء الاجتماعي؛ فوجود الاستجابات الانفعالية التي تمنع اكتساب أو القيام بالسلوكيات الاجتماعية يمكن أن يطلق عليه قصور التحكم الذاتي في أداء المهارة (Self Control Performance Deficits)، وما يحدد قصور أداء المهارات الاجتماعية هو إذا كان التلميذ يستطيع أو لا يستطيع أداء السلوك، وبناء عليه إذا كان التلميذ لا يؤدي السلوك داخل الفصل ولكنه يستطيع أداء السلوك في موقف سلوكي آخر؛ فان هذا يكون قصوراً في الأداء الاجتماعي، وإذا وُضعَ في الاعتبار أن هذه المشاكل ترجع إلى التحكم في الدوافع أو كانت احتمالات وظروف التدعيم تعتبر عوامل وظيفية متصلة بالقصور في الأداء الاجتماعي؛ فإن استراتيجيات التدريب يجب أن تركز على أساليب التحكم والضبط السابقة واللاحقة، وهذه الاستراتيجيات قد تتضمن الأنشطة التمثيلية (السيكودراما)، والتدعيم الاجتماعي، والاستجابة إلى مبادرة الأقران.

3. قصور الضبط الذاتي الخاص بالمهارة الاجتماعية Self- Control Skill Defect

يستند تحديد قصور التحكم الذاتي في أداء المهارة إلى معيارين هما:

أ. أن التلميذ لا يعرف المهارة المشار إليها أو لم يمارسها مطلقاً.

ب. وجود الاستجابة الناجمة عن الإشارة الانفعالية مثل: الخوف، والقلق، والغضب.

ويصف هذا النوع مشكلات المهارة الاجتماعية للتلميذ الذي لم يتعلم مهارة اجتماعية معينة، لأن الاستجابة الانفعالية جعلته لا يستطيع اكتساب تلك المهارة.

ومن الاستجابات الانفعالية التي تتداخل في التعلم القلق؛ فقد لوحظ أن القلق يمنع اكتساب الاستجابات، فإن التلاميذ قد لا يتعلمون كيفية التفاعل مع أقرانهم لأن القلق الاجتماعي يعوق مدخل السلوك الاجتماعي. ومن الاستجابات الانفعالية التي قد تحول دون اكتساب المهارات الاجتماعية الاندفاعية؛ فالتلاميذ الذين يظهرون سلوكاً اجتماعياً مندفعاً يفشلون في تعلم استراتيجيات التفاعل الاجتماعي المناسب لأن سلوكهم ينشأ عنه الرفض من الأقران لأنهم يتجنبون التلميذ المندفع، وهذا ينتج عنه أن هؤلاء التلاميذ لا يتعرضون لنماذج طيبة من السلوك الاجتماعي.

والبعض يعانون من الكراهية والنفور من أقرانهم، ومن ثم فإن السلوكيات التي تؤدي إلى الهروب منهم، وتجنبهم تؤدي إلى التدعيم السلبي للسلوك، وينجم عن ذلك أن سلوك هؤلاء التلاميذ يلقى عقاباً (بالتأديب البدني أو الشفهي أو انعدام التدعيم)، أو يلقى استئصالاً (كالرفض أو الاستبعاد)، أو يلقى تجاهلاً، ونتيجة لذلك فإن التلاميذ لا يستطيعون تعلم المهارات الاجتماعية للتفاعل المناسب (أي بسبب قصور في المهارة).

4. قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية Self-Control Performance Defect

يصنف هذا النوع من مشكلات المهارات الاجتماعية التلاميذ الذين لديهم قصور في الضبط الذاتي في الأداء بأن لديهم المهارة الاجتماعية المحددة في مخزونهم، ولكنهم لا يستطيعون أن يؤدوا المهارة بسبب الاستجابة الناجمة عن الإشارة الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة، وهذا يعني أن التلميذ يعرف كيف يؤدي المهارة ولكنه ليس بصفة منتظمة، والفرق الرئيسي بين مهارة الضبط الذاتي وقصور الأداء هو أن التلميذ يمتلك المهارة المخزونة أو لا يمتلك المهارة، أي أنه لم يتعلم المهارة، أو يتعلم المهارة ولكنه لا يظهرها بطريقة منتظمة.

ويستخدم في تحديد قصور الضبط الذاتي في الأداء معياران هما:

أ. وجود الاستجابة الانفعالية مثل: الغضب، والخوف.

ب. الأداء غير المنتظم للمهارة.

ويرى مؤلف الكتاب أن أهمية هذا النوع من القصور تكمن في التركيز على استراتيجيات الضبط الذاتي لتعلم التلميذ، كيف يمنع السلوك غير الملائم، والتدريب على

التحكم في المثيرات وذلك ليتعلم التمييز بين المواقف المتعارضة وظروف التدعيم للسلوكيات الاجتماعية الملائمة.

المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم

هناك اهتمام عالمي بموضوع المهارات الاجتماعية وتنميتها لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، لما لها من علاقة وثيقة بتقدم هذه الفئة واستغلال إمكانياتهم إلى أقصى درجة ممكنة، وذلك تحقيقاً لمبادئ تربوية سامية.

وهذا ما أكده تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)، حيث اشتمل على اضطراب المهارات الاجتماعية كصعوبة تعلم أولية، حيث أشار إلى العلاقة الوثيقة بين المهارات الاجتماعية والصعوبة في التعلم، وأنها لا تقل أهمية عن المهارات الأكاديمية.

وفي هذا الصدد يشير فاخر عاقل (1979: 511) إلى أن الأبحاث التي أجريت على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكدت أنهم يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال الدراسات والبحوث التي أجريت على مجموعات مختلفة الأعمار والأماكن. وأثبتت الدراسات وجود علاقة بين صعوبات التعلم والقصور في المهارة الاجتماعية. فعندما يولد المتعلم في مجتمع ذي ميراث ثقافي معين فإنه ينمو لتبني نمط من السلوك الاجتماعي، يعكس عادات مجتمعه، ومفاهيمه، وكما هو الحال في أنواع النمو الأخرى؛ فإن التكيف الاجتماعي للتلميذ يتخذ تدريجياً نمطاً معيناً من خلال تغيره الدائم في تقدمه نحو النضج الاجتماعي. (فاخر عاقل، 1979: 511).

ويذكر مصطفى السعيد (1997: 50) أن ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة اجتماعية، ويسهم هذا القصور في حدوث الاضطرابات النفسية مثل الخجل والقلق، وهي تضعف قدرة المتعلم على التفاعل، وتؤدي إلى عجز المتعلم عن الحوار وعن الاستجابة الاجتماعية الملائمة.

ويشير فتحي الزيات (1998: 602) إلى أن الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الصعوبات الاجتماعية بينت أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي، وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي.

وقد ربطت التربيـة الخاصـة Special Education بيـن الـتعلم الأكـاديمي مـن جهة والتكيف الاجتماعي من جهة أخرى لما لهما من آثار متبادلة، وتـأثير كـل منهمـا في الآخر؛ فضعف الإنجاز الأكاديمي يؤثر سلباً في المهارات الاجتماعية، والعكس صحيح؛ فالقصور في المهارات الاجتماعية يؤثر سلباً في التحصيل الدراسي. (فايز قنطار، 1991: 199-212).

ويذكر أحمد عواد وأشرف شريت (2004: 3) أن ميـشيل (Michal, 1992) أشـار إلى أن صعوبات التعلم تؤثر في المهارات الاجتماعية؛ فقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صـعوبات الـتعلم تظـل متدنيـة بالمقارنـة مـع المتعلمين الآخرين، وهذا يبدو حقيقياً بصرف النظر عما إذا كان الحكم على الكفاءة الاجتماعية مبنياً على تقديرات المعلمين وتقديرات الآباء، وتقديرات الأقران؛ ففي الحقيقة أن البيانات ربطت باستمرار صعوبات التعلم بقصور المهارات الاجتماعية.

وقد توصل جيرشام (Gresham, 1983) من خلال مراجعته لأربعين دراسـة تناولـت المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم إلى أنهم يتفاعلون بدرجة أقل وسلبية أكـبر مع أقرانهم، ولهذا يرى ضرورة التعرف على المهارات الاجتماعيـة وإكـسابها لـذوي صعوبات التعلم من أجل زيـادة معـدل النمـو الاجتمـاعي مـع الآخـرين، ومـن ثـم تحـسين تقبلـهم الاجتماعي.

ويذكر صالح هارون (2004: 17 - 19) أن كثيراً مـن الدراسـات تؤكـد أن لـضعف المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم علاقة إيجابية بمستوى النبـذ الاجتمـاعي الـذي يلقاه ذوو صعوبات التعلم من قبل أقرانهم العاديين، ويضيف إلى ذلك أن نتائج العديد من الدراسات تؤكد أهمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم بوصفها متطلبات سابقة للنجاح في العمل المدرسـي، وفي نـواحي الحيـاة المختلفـة، ممـا يعـني أهميـة التعـرف عليها وإكسابها لهؤلاء المتعلمين من أجل زيادة معدل النمو الاجتمـاعي مـع الآخـرين، ومـن ثـم تقبلهم الاجتماعي.

وقد بينت الدراسات التي تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية الدور الذي تلعبه المهارات الاجتماعية في إتقان المتعلم أو عدم إتقانـه للمهـارات الأكاديمية التي يتلقاها المتعلم في الجو المدرسي؛ فبعض هذه الدراسات ترى أن سوء التوافق الشخـصي سبب في صعوبات التعلم.

وهناك دراسات ترى أن صعوبات التعلم سبب لسوء التوافق الشخصي، كما في دراسة كوانت (Quant, 1972)، كما تبنت مجموعة كبيرة رأياً آخر هو أن أعراض سوء توافق الشخصية يظهر لدى (75٪) من المتعلمين الذين يعانون من العجز القرائي الشديد، وأن (25٪) من هؤلاء المتعلمين كان العامل الانفعالي من أسباب فشلهم في تعلم القراءة، وهذا ما أكدته دراسة ديمرز (Demeres, 1981) بأن المتعلمين الذين يعانون من بعض أنماط صعوبات التعلم تبدو عليهم مظاهر الاضطرابات السلوكية عند اشتراكهم مع غيرهم في ممارسة أي أنشطة مدرسية. (فتحي الزيات، 1988: 460)

وعلى كل حال فإنه مهما كانت نتائج الدراسات فإن معظمها أشار إلى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم.

خصائص السلوك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

إن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية التي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي للتلاميذ العاديين ممن هم في مثل سنهم، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم المتعلم في المدرسة وعدم قابليته للتعلم، بل وتؤثر أيضاً على شخصية المتعلم الذي لديه الصعوبة في التعلم، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها، وتظهر عليه أعراض اضطرابات السلوك، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من تلميذ لآخر حسب درجه ونوع الصعوبة لديه.

ومن المؤشرات السلوكية التي كشف عنها الباحثون لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويتفق معظم المدرسين على ملاحظتها: توقع الفشل، عادات تعليمية خاطئة، انخفاض واضح في مستوى الإنجاز والدافعية، غرابة السلوك وعدم اتساقه، قصر الانتباه، الافتقار إلى التركيز، تقلب حاد في المزاج، ضعف التآزر الحركي، ضعف في مستويات أو معدلات النشاط أو السلوك الاجتماعي. (أحمد عواد، 1997: 104-105)

ويذكر صلاح الدين الشريف (2000: 338) أن باندورا وشارك (Bandura & Schark, 1981) قد أشارا إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من المحتمل أن يظهروا نقصاً في تقبل الذات بسبب الفشل المتكرر في المدرسة، الذي يؤدي إلى نقص توقع النجاح، مما يقود إلى نقص المجهود المبذول.

ويشير صبحي الكفوري (2001: 232) إلى أن هؤلاء المتعلمين يتسمون بسلوكياتهم المضطربة عند الاشتراك في أي نشاط مدرسي، كما أنهم يعانون من فرط النشاط والاندفاعية، ونقص القدرة على التحكم الذاتي.

كما أوضح سيد أحمد عثمان (1979: 9) أن هؤلاء المتعلمين يحصلون على درجات منخفضة على قائمة مشكلات التوافق الاجتماعي نتيجة لما يعانونه من مشاكل أكاديمية، وأن هؤلاء المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وصفهم زملاءهم بعدم التكيف وعدم الاندماج مع الآخرين وهم مهملون ويتجاهلون زملاءهم.

ويضيف فتحي الزيات (1998: 448) أن هؤلاء المتعلمين يتصفون بانخفاض مستوى متوسط درجات تقدير الذات عندهم، وارتفاع مستوى الخوف، والقلق، والاضطراب النفسي، ويجدون صعوبة في التفاعل الاجتماعي، وسلبية بين زملائهم، وضعف الثقة بالنفس، وضعف مستوى التمكن من المهارات، وعندهم صعوبات في الإدراك، والانتباه، والذاكرة والتفكير.

وقد حاول كل من فوجيل وفورنس (Vogel & Forness, 1992) مراجعة بعض ما كتب عن الأسباب المحتملة لنقص الأداء (التوظيف) الاجتماعي لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم مشتملة على صعوبات الكلام واللغة، ونواقص معالجة المعلومات، والمشكلات السلوكية، والاهتمام أو الرعاية وتأثير العزلة التربوية، وتأثير أنظمة العائلة في الاختلال الوظيفي، وقلة احترام الذات؛ فقد اعتبر عدد من الباحثين أن العجز في فهم واستخدام القوانين الاجتماعية والاستراتيجيات الاجتماعية متصل بالقصور اللغوي، وعملية معالجة المعلومات، والقصور السلوكي المرتبط بصعوبات التعلم، والعجز اللغوي الخاص الذي يمكن أن يسبب صعوبات التوظيف الاجتماعي، مثل صعوبة إيجاد الكلمة، ما يؤدي إلى قول الشيء الخاطئ أو العجز في الطلاقة اللفظية الذي يؤدي بالتالي إلى الارتباك واستمرار الصمت، أو إلى عدم الاستجابة مطلقاً، كل ذلك يؤثر في مهارات الاتصال الاجتماعي وقبول النظير. وأكثر ضعف في معالجة المعلومات شيوعاً، هو ضعف الذاكرة؛ فنجد أحياناً أن ذوي صعوبات التعلم يكونون خائفين من أنهم سوف ينسون سؤالهم لو كان عليهم أن ينتظروا حتى ينتهي المتحدث، فنجدهم يقاطعون المتحدث بأسئلة غير مناسبة تماماً. وهناك تقرير عن مظهر سلوكي آخر لصعوبات التعلم ينسب إلى الاختلال الوظيفي العصبي، وهو الاندفاعية أو التهور.

وفي هذا الإطار يذكر كمال سيسالم (1988: 138) أن هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kaufman, 1987) قد أشارا إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى عدم الاستقرار العاطفي، وأن التغيرات الكثيرة في المزاج سمة شخصية لهم، وهذا يؤدي إلى عدم تكيفهم الاجتماعي الذي يبدو في صورة الانطواء، وعدم الإحساس بالسعادة النفسية، كما ينخفض لديهم مفهوم الذات، ويظهر لديهم انخفاض واضح في الثقة بالنفس. ومن ناحية أخرى تؤكد الملاحظات السلوكية للتفاعل الاجتماعي داخل غرفة الدراسة أن هؤلاء المتعلمين معزولون اجتماعياً، ومرفوضون من أقرانهم، وتصدر عنهم تعليقات سيئة في أثناء اللعب مع الأقران، ومنهم من يكون سلبياً بصورة أكثر ولا سيما في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى تعاون، وقد يجمع البعض بين جميع أو معظم هذه الأشكال من الاضطرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي.

مؤشرات المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

ظهرت مؤشرات متنوعة للمهارات الاجتماعية من خلال العديد من الدراسات التي قارنت بين الأفراد العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت أكثرها على مقاييس أكاديمية، وإدراك الذات، ومفاهيم الأقران، والملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية، ومن خلال كل ذلك استطاع الباحثون أن يكوّنوا فكرة عن أهم مؤشرات المهارات الاجتماعية. ومن أهم مؤشرات المهارات الاجتماعية:

1. مقاييس أكاديمية

إن أول مؤشر يلاحظ من قبل الجميع هو التحصيل الدراسي المنخفض، الذي يتمثل في الصعوبات الأكاديمية الواضحة في القراءة والكتابة التعبيرية بما فيها التهجئة والحساب، وهو المحك الأول في تصنيف المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وفقاً للتعريف.

كما كشفت الملاحظات الصفية أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يقضون وقتاً كبيراً في إنجاز مهمة معينة، ويعطون انتباها قليلا للمدرس، وغالبا ما ينشغلون عن المهمة الأساسية بأشياء أخرى، وهذا ما شوهد واضحا تجاه المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بصورة أكبر من المتعلمين العاديين؛ فمن المعروف أن كل فرد يحتاج إلى فترة زمنية معينة لإتقان مهمة جديدة، فالمتعلمون الذين يثقون بأنهم سوف ينجحون يميلون للاستمرار والمواظبة على المهمة، ولكن وجد أن كثيرا من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم ثقة قليلة بقدراتهم على التعلم، وليس لهم ثقة في قدراتهم على حل المشكلات،

وأنهم ينظرون إلى المهمات التي سيتم تعلمها على أنها صعبة جدا بالنسبة لهم، وقد يقود هذا الاتجاه السلبي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم إلى أن يكونوا غير قادرين أو غير راغبين في قضاء وقت أطول في المهمة لفهمها أو إنجازها. (كيرك وكالفانت، 1988: 392- 39).

ويرى المؤلف أن السبب هو أن الذي يعاني من الصعوبة في التعلم ينتابه الشك في نفسه، حينما يلحظ أن جهوده الشاقة تنتهي إلى الإخفاق والفشل التعليمي، ويضحي فريسة للشكوك، ويتسلط عليه شعور بالتقصير، وبالتدريج يزداد لديه الانتقاص من ذاته ويعمل على تدميرها، ولا يكوّن إدراك الذات إلا بالطريقة التي يعبر بها كل فرد ذاته من حيث شعوره بكفاءته، وقيمته، وقدرته الأساسية على مواجهة تحديات الحياة.

ومن ناحية أخرى فإن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يختلفون من الناحية التحصيلية اختلافاً كبيراً، على الرغم من أنهم يعانون بصفة أساسية من صعوبات في الأعمال المرتبطة بالتحصيل الدراسي بما في ذلك التفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة والإملاء، والحساب، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في كل مجال من هذه المجالات، وغالباً ما يعاني هؤلاء المتعلمون من مشكلات تشمل مجالات دراسية عديدة، فالمشكلات الإدراكية وقصور الذاكرة مثلاً تؤثر بطبيعة الحال على المجالات الأخرى المرتبطة بالدراسة.(أحمد عبادة ومحمد عبد المؤمن، 1991: 111)

2. إدراك الذات وتقبلها

إن المتعلم في سنوات المدرسة الابتدائية يبدأ بتعلم المشاركة في النشاطات الرسمية للحياة، كالتعامل مع الجماعة، والانتقال من اللعب الحر إلى اللعب المنظم الهادف، وقد أصبح الآن مطالباً بالواجبات المدرسية، وعلى النقيض فإن الذي يعجز عن التفاعل مع البيئة ويخفق في إنجاز المهام الموكلة إليه تتطور لديه مشاعر الدونية، والإحساس بالنقص؛ فمن العوامل المهمة في تحديد سلوك المتعلمين هو كيف ينظرون إلى أنفسهم، فإذا لم ينظر المتعلم إلى نفسه نظرة قائمة على الاحترام والتقدير والثقة فإن هذا يؤثر سلباً على دوافعه ومواقفه وسلوكه فيرى كل شيء من منظار التشاؤم. إن النظرة الإيجابية إلى الذات تولّد في النفس الثقة، وتبعد عنها الشعور بالنقص، والعجز، والإحباط. (مفيد حواشين و زيدان حواشين، 1996: 101-113).

إن المتعلم يحاول باستمرار أن يرى نفسه ليفهم ذاته في ضوء المقارنة مع غيره من رفاق عمره في محاولة للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين مظاهر نموه المختلفة،

ومظاهر نمو رفاقه من المتعلمين المحيطين به من أجل اختبار طاقاته، وقدراته، وإمكانياته في ضوء مقارنتها بمثيلاتها عند غيره من المتعلمين الذين ينتمون لنفس فئته العمرية. (ماهر عمر، 1992: 101).

وفي هذا الصدد تشير سمية الشيخ (1998: 24-25) أن رينك وهارتر (Renick & hartar, 1989) قد ذكرا أن عمليات المقارنة الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في تكوين إدراك الذات الأكاديمي، بمعنى أن إدراك الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم كان أعلى عندما قارنوا أنفسهم بزملائهم في الصف التعليمي الخاص حتى عندما استخدموا النظراء في التعليم العام للمقارنة، ولكن جاء سميث (Smith, 1995) بنتيجة مغايرة تماماً، حيث أثبت أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يقدّرون أنفسهم بأقل مستوى في المجال الأكاديمي، والسلوكي، والذكاء، وأقل مستوى في المهارات الاجتماعية، وأن هذا الاختلاف لا يرتبط بالوقت الذي يقضيه المتعلمون في البرامج الخاصة لتحسين مستوى التعليم. هذه النتائج جاءت مخالفة لجميع التوقعات لأن فكرة الذات لا تتأثر بالمجموعة التي يتعلم معها المتعلم، سواء كانت جماعة من ذوي صعوبات التعلم أو جماعة الفصول العادية، ولم يتأثر رأي ذوي صعوبات التعلم برأي الرفاق، إذ أن الفشل الأكاديمي المستمر من المحتمل أن يعزى إلى إدراك الذات، وفي الوقت نفسه فإن المتعلمين الذين لديهم ضعف في إدراك الذات لا يجربون مهمات ربما ينجحون فيها.

ويذكر مفيد حواشين وزيدان حواشين (1996: 90) أن الدراسات الميدانية المعاصرة أكدت وجود علاقة وثيقة بين مفهوم المتعلم عن نفسه وبين إدراك أقرانه له، حيث تعمل فئة الأقران كمرآة تعكس للتلميذ صورته عن ذاته، وعلى الرغم من أن القيم تختلف وتتغير تبعاً للعمر والجنس والطبقة الاجتماعية؛ فإن بعض السمات تقود دوماً إلى الشعبية والمكانة الاجتماعية الرفيعة أو إلى الرفض والمكانة الاجتماعية المنخفضة.

3. مفاهيم الأقران

إن المدى الذي يصل إليه المتعلم في إيجاد الأصدقاء والحفاظ عليهم يدل على قدرته على التفاهم معهم، وتدل هذه القدرة بدورها على الذكاء الاجتماعي لهذا المتعلم.

ويبدو أن تفاعل المتعلمين خلال سنوات المدرسة الابتدائية يعتبر جزءاً مهماً من حياتهم حتى يشكلوا مدركات جديدة لذواتهم، كما تتحدد شعبيتهم بين فئة أقرانهم، وتكون أساليب تعاملهم مع الناس بصورة مرنة أو جامدة، خضوعية أو تسلطية، يعانون

إحساساً بالانتماء الاجتماعي أو الاغتراب، وتترك تلك الأحداث أثراً في شخصية المتعلم وتبقى إلى حياة المراهقة والرشد.

ولعل الحاجة إلى الرضا الاجتماعي تعود بأصولها إلى توقع الإنسان لأن يكون مع رفاق من نوعه بدلا من أن يكون وحيداً لأن الصديق سند اجتماعي مهم في حياة الأفراد، وكان من المعتقد أن تقديرات النظير هي معيار ثابت لمشكلات المتعلمين الاجتماعية بالإضافة إلى التنبؤ بالمشكلات المستقبلية.

ويشير أنور الشرقاوي (1987: 114-115) إلى أن بريان (Bryan, 1974) قد ذكر أنه تم مراقبة مجموعة من المتعلمين لفترة (12) شهراً، وعلى الرغم من أن تركيبة مجموعة النظير قد تغيرت بنسبة 75٪ على مدار العام؛ فإن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ظلت علاقاتهم متدنية. وفي دراسة أخرى لبراين Bryne حاول من خلالها تحديد ومعرفة آثار صعوبات التعلم على الشخصية والتكيف الشخصي عن طريق مقارنة عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بعينة أخرى من العاديين، حيث وجد أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم قد وصفهم زملاؤهم بالقلق، والخوف، والكآبة، والحزن، وعدم التكيف، وعدم القبول، وعدم الاستمتاع بوقتهم، وغالباً ما يتم رفضهم وتجاهلهم بشكل أكبر من المتعلمين العاديين الذين لديهم صعوبات في التعلم. وفي دراسة لواينر Wiener عن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وعلاقات الصداقة مع الرفاق، كشفت نتائج الدراسة أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أقل تقبلاً من زملائهم، وقد تم تفسير نتائج الدراسة على أساس أن المتعلمين الذين يكون لديهم مشكلات في اكتساب العلاقات الإيجابية مع الرفاق إنما يكون ذلك ناتجاً إلى حد ما عن أخطاء الإدراك الاجتماعي والتناول المعرفي.

وذكرت العديد من الدراسات أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يبدو عليهم مهارات اجتماعية متدنية ومشكلات سلوكية كثيرة من وجهه نظر الأقران.

4. العلاقات مع المعلمين

يعتبر المعلم جزءاً من عملية التعلم الكلية التي تتم في حجرة الدراسة، ويعتقد عدد من المختصين في علم النفس التربوي أن الاهتمام بالتفاعل بين المدرس والمتعلم له الأولوية والأسبقية على الاهتمام بخصائص الأفراد وإمكانياتهم ومهاراتهم.

كما أن المعلم هو المسؤول عن تربية الأجيال، فهو ليس مجرد مدرس ينقل المعلومات للتلاميذ ويملأ عقولهم بموضوعات الدراسة فقط، وإنما وظيفته أشمل من ذلك بكثير، لأنه مدرب لشخصيات المتعلمين جسمياً وعقلياً وخلقياً.

وفي هذا الصدد يذكر أنور رياض وحصه فخرو (1992: 19) أن العديد من الدراسات قد أوضحت أن المدرسين يكونون توقعات مسبقة سلبية تجاه ذوي صعوبات التعلم حتى قبل حدوث عملية التعلم؛ فتوقعات المدرس تجاه المتعلم الذي يعرف أنه يعاني من صعوبات في التعلم تكون سلبية ومتحيزة في أثناء التدريس، وحتى بعد أن يثبت هذا المتعلم عكس ذلك؛ فإن هذه التوقعات تظل سلبية كما هي؛ فالمتعلم الذي يصنف على أنه لديه صعوبات في التعلم يعامل معاملة مختلفة عن غيره.

لذلك فإن شخصية المدرس وسلوكه قد تساعد المتعلمين على التعلم أو تعوق عملية التعلم لديهم، فمن المعروف أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من المشكلات الأكاديمية، ولكن ما يتلقونه من اتجاهات سلبية من قبل بعض المعلمين يساهم في تثبيت المفاهيم السلبية للأقران من ناحية، وزيادة تعقيد السلوك الصفي غير الاجتماعي من ناحية أخرى.

5. **شبكة العلاقات الاجتماعية خارج الصف أو المدرسة**

تعرف شبكة العلاقات الاجتماعية على أنها سلسة من التفاعلات الاجتماعية تربط أفراداً معينين يجمعهم هدف مشترك أو مصلحة معينة، وتكون شبكة العلاقات الاجتماعية لهؤلاء الأفراد أسس السلوك المتوقع لكل فرد، سواء كانت تلك المجموعة تابعة لمؤسسة رسمية كالمدرسة أو المستشفى، أو مؤسسة غير رسمية كجماعة الجيرة أو فريق العمل التطوعي.

وبالنسبة للتلاميذ فإن الأسرة هي النواة الأولى لشبكة العلاقات الاجتماعية التي تمنح المتعلم الأسس الأولى للتفاعل الاجتماعي، وإن الإفراط في العناية والرعاية لأسر المتعلمين غير العاديين يؤدي إلى توتر الوالدين، والخوف المفرط عليهم يؤثر على إحساسهم بالعجز وعدم القدرة على التعلم، وبالتالي ينعكس ذلك سلباً على علاقاتهم الاجتماعية خارج المنزل، وقد تمتد بهم حتى سن البلوغ.

وفي دراسة هاجر وفوغن (Hagger & Vaughn, 1995) وجدا أن بعض المتعلمين المعروفين بأن لديهم مهارات اجتماعية متدنية في الصف الدراسي تراهم يتفوقون في الألعاب والأنشطة الرياضية، ومن ثم تكون لديهم شبكة علاقات اجتماعية نامية بطريقة حسنة، سواء في المنزل أو في مكان ما خارج الصف المدرسي، كما تبين أن السلوك الاجتماعي على أرض الملعب لا يختلف بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة رودلف وآخرين (Ruddolph et al,1995) تبين أن إدراك الذات السلبي لذوي صعوبات التعلم يؤثر في الشبكة الاجتماعية فيعمل كوسيط للعلاقات بين الأسرة من جهة والأقران من جهة أخرى، مما يؤدي إلى نقص المهارة الاجتماعية في الذات، والأقران الجيرة والأسرة.

6. الملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية

إن عمليات التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين طرفين وفي إطار نمط من أنماط التفاعل عبر وسيط معين، تؤدي في العادة إلى علاقة اجتماعية معينة أو إلى اتجاه اجتماعي معين.

ومن الممكن ملاحظة السلوكيات الاجتماعية التي يتخذها كل تلميذ من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عند التفاعل مع النظراء والمعلمين داخل الفصل الدراسي وخارجه، ويتم تقييمها بواسطة الملاحظة المباشرة، وإحصاء تكرار كل وصف للسلوك في فترات زمنية معينة يحددها الملاحظ.

ومن أهم مزايا الملاحظة المباشرة أنها تيسر للباحث تسجيل السلوك كما يحدث في موافقة الطبيعة، فمثلاً في الحالات التي يقاوم فيها الأفراد الباحث ولا يتعاونون معه لأنهم قد يخشون ألا يرقى سلوكهم إلى المستوى المتوقع منهم، أو يتوجسون خيفة من البيانات التي يجمعها الباحث منهم وعنهم. يحاول أغلب الباحثين ملاحظة السلوك وتسجيله دون أن يشعر الأفراد بهذه الملاحظة حتى يتجنب الباحث أي شوائب مصطنعة تنأى بالسلوك بعيداً عن صورته العادية الطبيعية، وبذلك يحصل الباحث على قطاع حقيقي لما في حياه الأفراد اليومية.

وتلك العلاقات أو الاتجاهات يجب ملاحظتها و تسجيلها بطرق مباشرة أو غير مباشرة حتى تكتمل مؤشرات المهارة الاجتماعية في صورتها النهائية.

مظاهر القصور في المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

بيّن علماء النفس أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية، مقارنة بأقرانهم، ومقارنة بالمستوى العقلي الذي يتمتعون به.

فقد أشار مصطفى السعيد (1997: 11) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات التواصل التي تعد بمثابة المؤشر للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات

الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين، ويعانون كذلك قصوراً في درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي في أثناء التفاعل الاجتماعي.

وأوضحت ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (1993: 228) أن أوجه القصور في التوافق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم، تتضح من خلال مظاهر سلوكية عديدة لديهم، مثل: الحرج من السلام على الآخرين ومن التحدث معهم، وعدم التعاون، والحرج من الجنس الآخر، وتحقير الآخرين والتقليل من شأنهم، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين أو التعاطف معهم، وعدم المشاركة في أي نشاط، وعدم الاندماج والتعرف على الآخرين، والاضطراب من توجيه أية أسئلة، والاضطراب خلال الحديث أمام الآخرين، وقلة الأصدقاء، والاضطراب وعدم القدرة على التصرف عندما يغضب الوالدان، والاضطراب خلال ركوب المواصلات العامة، والشعور بالخوف عندما يتعدى عليه أحد، والحرج من الاعتذار عند الخطأ، والحرج من الدخول في أماكن بها أناس كثيرون. وتشير كل هذه المواقف إلى وجود قصور شديد في مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتوصلت سعدة أبو شقة (1994: 7 -33) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل إنصاتاً للمعلم، وأقل التزاماً بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، وأن كثيراً منهم لديه عدد أقل من الأصدقاء بالمقارنة بالعاديين، وأنهم يعانون من صعوبة الاحتفاظ بالأصدقاء، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر رفضاً وإهمالاً، وأقل تقبلاً من جانب الآخرين (معلمين وزملاء) بالمقارنة بالعاديين، وأنهم يعانون من اضطرابات في السلوك اللفظي، حيثُ إنهم يستخدمون لغة أكثر تعقيدًا عند التحدث مع الآخرين، وأنهم قلما يوجهون عبارات الشكر والمجاملة لزملائهم بالمقارنة بالأطفال العاديين، وأنهم يتصفون بأساليب محادثة غير توكيدية، وأن هؤلاء الأطفال تنقصهم الدقة في فهم هذه التواصلات غير اللفظية بالمقارنة بالعاديين، وأنهم أقل دقة في فهم التفاعلات الاجتماعية بالمقارنة بالعاديين، كما أنهم يعانون من نقص القدرة اللفظية، ومن صعوبات في التحدث مع الآخرين، ويتسم أسلوبهم في التحدث بأنه غير توكيدي. وكذلك فإنهم يعانون من صعوبات في استمرار التواصل بالعين، وفهم الرموز وصعوبة في الإدراك الاجتماعي غير اللفظي، بالمقارنة بالعاديين.

ولقد أكدت والكر (Walker, 1997 :66) أن مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم أكثر بطئاً وتأخراً، مقارنة بجوانب النمو الأخرى، وبخاصة النمو

العقل. وتتسع الفجوة بين نمو اللغة والتواصل، وجوانب النمو الأخرى مع التقدم في العمر، بحيث يغدو التوظيف الاجتماعي للغة والتواصل أبرز الجوانب بطئاً وتأخراً لدى ذوي صعوبات التعلم.

وقدم محمد الديب (2000: 183) عرضاً للخصائص الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم أشار فيه إلى أنهم يتصفون بانخفاض درجة التفاعل والاندماج مع الآخرين في الفصل الدراسي. فالمتعلم ذو صعوبة التعلم تجده غير متعاون مع زملائه، ولا يستطيع تحمل المسؤولية الاجتماعية ، ولديه قصور في التعامل مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة به، فضلا عن عدم اتباع تعليمات النظام المدرسي. كما ذكر أن الفرد ذا صعوبة التعلم غير اجتماعي، ولا يهتم بآراء وحاجات الآخرين، وغير مقبول لدى زملائه، ولديه ضعف في العلاقة مع الأصدقاء، وغير قادر على الاندماج معهم، ولا على تكوين صداقات، ويميل إلى العمل الفردي، ولديه مشكلات في التوافق الاجتماعي، ويتسم بالانسحاب الاجتماعي، وغير متفاعل مع عملية التعلم.

وأوضح نبيل حافظ (2000: 150) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية عديدة أهمها: ضعف أو سوء الإدراك الاجتماعي، سوء التقدير والحكم، صعوبة استقبال مشاعر الآخرين وتكوين الصداقات، مشكلات وصعوبات في العلاقات الأسرية، الصعوبات الاجتماعية في المواقف المدرسية، مثل: المقارنة بالآخرين وعدم مشاركتهم مشاركة فعالة وعدم الالتزام بالدور الاجتماعي، وتخطي الآخرين وتجاوزهم دون مراعاة لحقوقهم، وعدم تقبل التعليمات والالتزام بها.

وتذكر زينب شقير (2001: 279) أن الفرد ذا صعوبات التعلم يعاني من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وصعوبة في التواصل الداخلي والخارجي ويميل إلى الانطواء والانسحاب.

ويضيف صبحي الكفوري (2001: 233) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، إذ يعانون من اضطرابات في التواصل اللفظي، ويحتاجون إلى التدريب على مهارات التواصل والمحادثة والمبادأة في المواقف الاجتماعية، والتدريب على مداومة النظر للمتحدث الآخر، وتقديم التحية والإطراء، ومهارة الاستماع واحترام آراء الآخرين والاهتمام بانفعالاتهم، ومهارة المشاركة ولعب الدور.

أسباب الصعوبات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

لقد اهتمت المنظمات على اختلاف مستوياتها وتوجيهاتها بالصعوبات أو المشكلات الاجتماعية، وضمنتها ضمن تعريف صعوبات التعلم، واشتمل اضطراب أو صعوبات المهارات الاجتماعية، وذلك لأهميتها على مجمل حياة الفرد.

وقد اهتم الباحثون بالأسباب التي تقف خلف الصعوبات الاجتماعية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم. ويذكر فتحي الزيات (1998: 628) أن أسباب الصعوبات الاجتماعية ترجع إلى عدم الاستخدام المناسب للمعايير والمؤشرات، والدلالات الاجتماعية، وتنقسم أسباب الصعوبات الاجتماعية إلى أسباب أولية، وأسباب ثانوية:

1. **الأسباب الأولية:** وتشير إلى الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وهذا ما أكدته اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD) في تعريفها، حيث رأت أن اضطرابات المهارات الاجتماعية تحدث نتيجة لاضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، والتي تتداخل مع العوامل الوراثية منتجة هذه الصعوبات.
2. **الأسباب الثانوية:** وترجع إلى أن الصعوبات الاجتماعية التي يعاني منها المتعلمون ذوو صعوبات التعلم هي نتاج للصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها هؤلاء المتعلمون، حيث تؤدي هذه الصعوبات إلى تكرار مرور المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بمواقف وخبرات الفشل الأكاديمي، مما يجعل النظرة إليهم دون المستوى، ومما يؤثر على الوضع الاجتماعي لهؤلاء المتعلمين.

ويرى أنور الشرقاوي (1984: 4 – 6) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن أن يصلوا إليه؛ فهم يفتقرون إلى استخدام المؤشرات والدلالات والمواقف الاجتماعية المناسبة، ولذلك تكون سلوكياتهم مضطربة.

ويشير جميل الصمادي (1997: 169) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية، ومن مشاعر الإحباط والفشل نتيجة فشلهم المتكرر في المتطلبات المدرسية، وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل، ومع المحيطين بهم، وكنتيجة لذلك ينسحبون من مواقف التنافس الأكاديمي، وهي مواقف ذات طبيعة تنافسية.

ومن ناحية أخرى فإن المستوى الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحدد وضعه داخل أسرته ومدرسته، وبين رفاقه؛ فالمتعلمون ذوو صعوبات التعلم من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط، يكونون أكثر استشعاراً بانعكاسات فشلهم الدراسي في المدرسة، كما يكونون أكثر استشعاراً بانعكاسات هذا الوضع على كل من البيت والمدرسة وبين الأقران.

ومما لاشك فيه أن صعوبات التعلم في أي مادة من المواد الدراسية تشكل نقطة خطيرة في حياة المتعلم، وتسبب له التوتر والقلق، وتتضح المشكلات الاجتماعية مثل نقصان الثقة في النفس بل وقد تصل إلى درجة الإحباط، وقد يظهر عليه السلوك العدواني، وهذا يؤكد العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمي والمشكلات الاجتماعية وأن أحدهما هو سبب الآخر ونتيجته، والعكس صحيح.

ويذكر صبحي الكفوري (2001: 232) أن صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون ذوو صعوبات التعلم تحدث نتيجة الافتقار إلى الممارسة الفعالة المدعمة، أو نتيجة تعلم استجابات غير ملائمة.

ويذكر جريشام وناجل (Gresham & Nagle, 1989) أن الصعوبات الاجتماعية تأتي نتيجة الفشل في اكتساب المهارات الاجتماعية بسبب ندرة الفرص لتعلم المهارة أو ندرة الفرص لتعلم النماذج من السلوك الاجتماعي المقبول .

ويذكر أحمد عواد (2001) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية نتيجة عدم السلوك الإيجابي في الأفعال التي يؤدونها؛ فهم في حاجة إلى كلمات الثناء والتعزيز كلما أحرزوا نجاحاً حتى يستطيعوا أن يكونوا خبرات طيبة عن ذواتهم.

ويذكر صالح هارون (2004: 19) أن العديد من الاختصاصيين أمثال: (Scumaker & Donald, 1980)، (Gersham, 1986)، (Vaughn & Hogan, 1994)، وزيدان السرطاوي وآخرين (2001) يرون أن الصعوبات الاجتماعية التي يظهرها المتعلمون ذوو صعوبات التعلم ترجع إلى عدد من العوامل وهي:

أ. العجز في عمليات التواصل اللفظي.

ب. تراكمات الفشل.

ج. العجز في عمليات التواصل غير اللفظي.

د. العجز في التعبير عن السرور بأساليب غير لفظية.

هـ. اضطراب نسق العلاقات الأسرية.

و. التمييز في المعاملة من جانب المعلمين والأقران.

مما سبق يرى المؤلف أنه يوجد ارتباط شديد بين الصعوبات الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية فكلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به؛ فالوقوف على معرفة أسباب الصعوبات الاجتماعية سيساعد على وضع استراتيجيات ملائمة لفئة ذوي صعوبات التعلم، ويساعد هؤلاء الأفراد في الحصول على التفاعل الاجتماعي بإيجابية مع المحيطين بهم.

التدخل السيكولوجي مع ذوي صعوبات التعلم لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم

يشير أحمد مهدي (2002: 273) إلى أن الخصائص الاجتماعية الإيجابية تعد محكاً مهماً في الحكم على الإنسان السوي. لذا فإن غرس بعض المهارات الاجتماعية، وحب العمل الجماعي بروح الفريق، وتحمل المسؤولية، أمور مهمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، لمواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية، إذ توصف بالتدني لديهم، وهذا يجعلهم غير قادرين على تحقيق إمكاناتهم العقلية مما يجعل تحصيلهم الفعلي أقل من التحصيل المتوقع منهم.

ولا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فحسب، بل مشكلة نفسية تكيفية أيضاً تؤثر على الطفل ووالديه وأسرته، مما يستلزم التدخل التربوي والعلاجي، بل واستخدام تكنيكيات الإرشاد والعلاج النفسي الملائمة، بما يسهم في تخفيف معاناة هؤلاء المتعلمين.

وقد أشار فوفن وسيناجوب (Voughn & Sinagub, 1998: 453) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم استعداد كبير لتعديل سلوكياتهم الاجتماعية، إذا ما استخدمت معهم البرامج المناسبة لذلك.

ومن ثم تعددت أساليب التدخل العلاجي حيث اتخذت من التدريب على المهارات الاجتماعية، مدخلا للتغلب على القصور في السلوكيات الاجتماعية، وما يتخلف عنه من آثار.

وقد أوضح سيجل وجولد (Siegel & Gold, 1982: 113) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى التدخل العلاجي وبخاصة في مجال التواصل الاجتماعي والتفاعل الوجداني بين هؤلاء المتعلمين وأسرهم. ومن هذه الأساليب: استخدام الدمى والعرائس، والحديث عن قصة يتم تسجيلها على شرائط كاسيت، ثم تعاد في البيت. وقد

ثبتت فاعلية هذه الأساليب مع ذوي صعوبات التعلم، لأن هذه الأساليب تتيح للطفل التوحد مع أشخاص القصة، فيعيد الطفل النظر إلى حياته مع الآخرين، كما تتيح له التطهير والتنفيس الانفعالي، ومن ثم الاستبصار Insight.

وتجدر بالمؤلف الإشارة إلى أن هذه الأساليب هي التي يقوم عليها تأصيل مورينو للسيكودراما، حيث يقوم الأطفال بلعب وعكس الأدوار، ويقدمون أنفسهم ويقدمون الآخرين أمام جمهور موجود، بل ويقومون بعمل الحلم، إذ يتذكرونه ويمثلونه، بما يساهم في التنفيس الانفعالي والاستبصار.

ويلاحظ أن فنيات لعب الدور، وقلب الدور، والدائرة السحرية أو ما يطلق عليه في السيكودراما الدكان السحري، والديالوج تعد فنيات أساسية في السيكودراما، وجميعها فنيات يمكن استخدامها مع المتعلمين العاديين أو ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهاراتهم الاجتماعية التواصلية. وقد دعت ليرنر (Lerner, 2000: 551) إلى استخدام الفنيات نفسها لتنمية المهارات الاجتماعية. كما استخدمت سعدة أبو شقة (1994: 40) فنيات النمذجة ولعب الدور والتعزيز لتعديل السلوك لدى ذوي صعوبات التعلم، وأشارت إلى أنها كانت فعالة ومؤثرة مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في تعليمهم السلوك الاجتماعي الإيجابي، وزيادة كفاءة التفاعل والتقبل والتأثير الاجتماعي.

وأكد فتحي الزيات (1998: 346) ضرورة تدريب هؤلاء المتعلمين على تقدير ما يفعله الأخرون من أجلهم، والتعبير عن ذلك بمختلف صور التعبير اللفظي وغير اللفظي، والاستفادة من تقييم ردود أفعال الآخرين للاستجابة التي تصدر عنه، وذلك من خلال عمليتي الاستحسان والاستهجان، وهما بمثابة التعزيز لهذه الاستجابات، وتدريبهم على حسن التعبير عن ذواتهم وأفكارهم بقدر مقبول من التناغم الاجتماعي، الذي يعكس تقبل الآخرين ومشاركتهم.

ويشير عبد الباسط خضر (2005: 47 – 48) إلى مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، باعتبارهم أطفالاً منبوذين، يمكن عرضها على النحو التالي:

1. إعادة الدمج في جماعة: Regrouping بمعنى أن ينضم هؤلاء الأطفال في جماعات أقل انتقادا وأكثر وفاقا، فلا يجلس المرفوض مع الرافض، حتى يتسنى له أن يتقبل ويتعلم المهارات التواصلية.

2. الكشف عن مهام جماعية: Finding Group Jobs.
3. الحث على الاندماج التدريجي: Using Gradual Induction وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ بأن يعمل في جماعة صغيرة، حتى يشعر تدريجيا بالارتياح.
4. البحث في القدرات الخاصة: Finding Special Skills، فحتى المتعلم الضعيف في مستوى الذكاء لديه مهارات، زد على ذلك أنه إذا كان المتعلم يعمل في نشاط محبب إليه، فإنه سوف يتعلم الثقة بالنفس والمكانة بين زملائه.
5. التدريب على المهارات: Training In Skills، مثل ما يحدث في الألعاب الرياضية، أو التمثيل، أو الأنشطة الجماعية.
6. المناقشة: Discussion وذلك بهدف تغيير العادات السيئة في السلوك إلى عادات حسنة، وبهدف الاستبصار بالصفات الحسنة المقبولة اجتماعياً.
7. التوجيه الشخصي: Personal Guidance، وذلك من قبيل مجرد اقتراح بسيط على المتعلم، مما قد يعاونه في إيجاد الطريق إلى الانضمام إلى الجماعة، إذ يقتصر البعض على المعرفة أو الثقة بالنفس، في تمكينهم من اختراق جماعة ما.

هذا، ويرى المؤلف أن مهارات التواصل الاجتماعي الأساسية التي يحتاج الطفل ذو صعوبات التعلم أن يتدرب عليها تتضمن: التواصل البصري، نبرة الصوت الهادئة، الحديث بأدب وبما يتلاءم مع الموقف، المبادأة، بمعنى أن يبحث عن شخص ما يتكلم معه، الإنصات بمعنى أن ينظر إلى الآخرين وينتبه إليهم، التجاوب مع الآخرين، بمعنى أن يقول شيئاً ما، بعد أن يتحدث معه شخص ما، الإحساس بالموضوع، بمعنى عدم الخروج عن الموضوع، اتخاذ القرار، وطرح الأسئلة، ومهارة الاستمرار في الحوار والمتابعة، استخدام ألفاظ مؤدبة ورقيقة في الوقت المناسب، والمشاركة في الأنشطة والخبرات الاجتماعية، واتباع التعليمات والقواعد المنظمة للسلوك الاجتماعي مثل ما يحدث في اللعب، ومساعدة الآخرين، بمعنى أن يفعل أشياء مفيدة وسارة للآخرين المحتاجين للمساعدة، والمظهر الشخصي الجذاب، والابتسام، ومجاملة ومدح وإطراء الآخرين، والقدرة على تكوين صداقات جديدة، والمبادأة بالتفاعل والحديث بكفاءة، والتعبير عن الغضب بصورة مقبولة، والاعتذار عندما لا يستطيع مساعدة الآخرين.

النظريات التي قامت عليها برامج تنمية المهارات الاجتماعية

تمثل النظريات المفسرة لاكتساب تعلم المهارات الاجتماعية مدخلا مهما في كيفية التفاعل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ولما كان هناك العديد من هذه التوجهات النظرية التي تفسر اكتساب التلاميذ للمهارات الاجتماعية، تم اختيار أهم هذه النظريات التي تتناسب تطبيقا مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد تعددت الاتجاهات والنظريات ومنها النظرية النضجية والسلوكية وأصحاب الاتجاه السلوكي المعاصر ونظريات التعلم الاجتماعي، وسوف يتناول المؤلف باختصار هذه الاتجاهات.

1. النظرية النضجية

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الطفل يولد مزودا باستعدادات وقدرات نمائية وأن الوراثة والعوامل البيولوجية هي المسؤولة عن نمو الطفل في كافة الجوانب بما فيها مهاراته، أي أن الطفل يولد بقدرات تنضج وحدها مع النمو. كما يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة وجود بيئة تساعد الطفل على نمو إمكاناته ومهاراته وتنميتها بعد وصوله إلى مرحلة النضج المناسبة، ويشترط في هذه البيئة أن تكون منظمة وبها مشرفون يبذلون العون للطفل ويوجهونه إلى اختيار الأنشطة التعليمية التي تسهم في نمو الطفل. (شبل بدران، 2000: 262).

وتشير النظرية إلى أن العوامل البيولوجية هي المسؤولة عن نضج الطفل في كافة جوانب النمو، وكذلك في وصول الطفل لمستوى اكتساب مهارات معينة في وقت معين، مع التأكيد على ضرورة توفير بيئة مناسبة تسهم في تنمية الطفل وتدريبه على المهارات المختلفة بما فيها المهارات الاجتماعية بعد وصول الطفل إلى مرحلة نضج مناسبة لاكتساب هذه المهارة. (منال محمود، 2000: 54).

ونلاحظ على هذه النظرية ما يلي:

أ. تركز النظرية على عامل النضج قبل التدريب على المهارات المختلفة بما فيها المهارات الاجتماعية.

ب. تركز النظرية على الجانب الوراثي والعوامل البيولوجية واعتبارهما المسؤولين عن نمو الطفل ونضجه.

ج. عدم توضيح النظرية لكيفية اكتساب المهارات بما فيها المهارات الاجتماعية.

د. عدم تركيزها على الجانب البيئي الذي يساعد على اكتساب وتنمية هذه المهارات.

2. النظرية السلوكية

يركز أصحاب هذا الاتجاه على السلوك الظاهر للطفل كما يتمسكون بالحتمية البيئية في تشكيل السلوك والمهارات المختلفة، ويشمل هذا الاتجاه عدداً من النظريات التي تفسر عملية تعلم الفرد بما فيها المجالات الاجتماعية مثل نظرية المحاولة والخطأ ونظرية التدعيم ونظرية التعلم الشرطي، ويطلق على هذه النظريات نظريات المثير والاستجابة.

ويرى جابر عبد الحميد جابر (1995: 311) أن السلوكيين يسلمون بأن السلوك يتشكل آليا ويضبط بنتائجه، أي بالمثيرات التي تتبعه.

وأصحاب هذا الاتجاه يؤمنون بأن تعلم السلوك والمهارات يتم في خطوات من البسيط إلى المعقد وذلك لتسهيل تعلمها على مراحل حيث يتم تعلم وإتقان كل خطوة على حدة. ويعتبر التدعيم من الركائز الأساسية في هذا الاتجاه، حيث يرون أن المهارات تتم تجزئتها ويجب مكافأة الطفل على كل جزء قام به. ويرى كثيرون من التربويين اليوم أن هذا الاتجاه يصلح في التدريب على مهارات معينة حيث تنتهي عملية التعلم بإجادة الطفل لما تدرب عليه. (عزة عبد الفتاح، 1997: 24).

كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الطفل يستجيب بدلا من أن يبادر، ويعتقدون أنه يمكن تعلم جميع أنواع السلوك والمهارات عندما تعزز الاستجابات بالمكافأة، وعندئذ يحدث التعلم وتخمد الاستجابات عند إيقاف هذه المعززات. (شبل بدران، 2000: 262).

أي أن أصحاب الاتجاه السلوكي يفسرون تعلم الطفل للسلوك والمهارات بما فيها المهارات الاجتماعية من خلال تجزئتها وعن طريق التعزيز الذي يتبع سلوك الطفل ليدعمه، ويتشكل سلوك الأطفال الاجتماعي تلقائيا من خلال المعززات التي تتبع السلوك الاجتماعي المراد إكسابه للطفل.

ونلاحظ على هذا الاتجاه ما يلي:

أ. هذه النظريات لم تستطع إيجاد تفسير لعمليات التعلم المعقدة وخاصة تعلم المهارات الاجتماعية الأكثر تعقيدا.

ب. يركز أصحاب الاتجاه السلوكي على العوامل البيئية كعنصر أساسي في حدوث التعلم، في حين أنه يجب أن يعطى لعامل الوراثة والنضج دور في عملية التعلم.

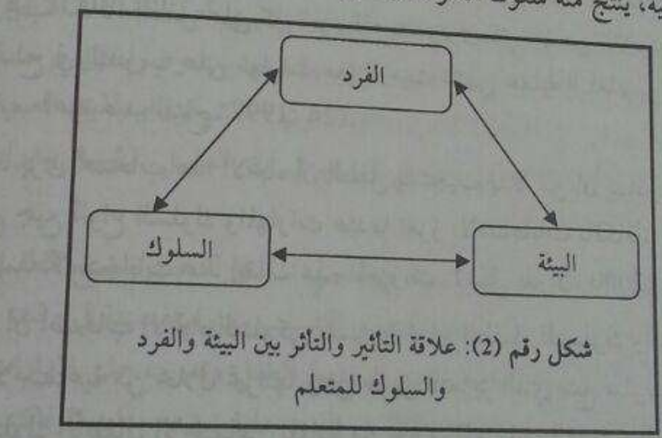
ج. يركز أصحاب الاتجاه السلوكي على أن التعلم يحدث بشكل تلقائي نتيجة حدوث المثير والاستجابة فيتعاملون مع الإنسان وكأنه آلة يمكن توجيهها إلى الاتجاه الذي يريدونه.

3. **نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory**

يستعرض المؤلف في السطور التالية نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا وذلك على النحو التالي:

تعتمد نظرية التعلم الاجتماعي على فكرة أن السلوك الإنساني يتعلم من خلال التفاعلات القائمة بين الأفراد وبعضهم البعض.

ويرى باندورا Bandora (1986) أن هناك حتمية تبادلية بين التفاعلات مع الآخرين والأحداث البيئية، ينتج منه سلوك الأفراد، وتظهر هذه العلاقة في الشكل رقم (1).



شكل رقم (2): علاقة التأثير والتأثر بين البيئة والفرد والسلوك للمتعلم

ويظهر في الشكل السابق علاقات التأثير والتأثر بين الفرد والبيئة وسلوك المتعلم.

وهناك أربع عمليات تحكم عملية التعلم الاجتماعي كما يصفها باندورا كما يلي:

أ. **عمليات الانتباه Antinational Processes**: يرى باندورا أن الأشخاص لا يستطيعون التعلم بالملاحظة إذا لم ينتبهوا للنموذج السلوكي، ومن ناحية أخرى، فإن النموذج لا بد أن يكون مؤثرا على الشخص الملاحظ حتى ينتبه لسلوكه وحتى يتوفر قدر من درجة إدخال المثيرات النموذجية كي يتم التعلم.

ب. **عمليات الحفظ Retention Processes**: وتتخلص في انتباه الشخص للمعلومات المناسبة الخاصة بالسلوك المنمذج واستطاعته أن يفهم جوانبها، فإنه يحتاج أيضا أن يكون

قادراً على تذكر المادة التي استقبلتها حواسه (في عمليات الانتباه) ويتم ذلك بتخزين هذه المادة في صورة مرمزة (مشفرة Goded) سواء كان الترميز سمعيا أو بصريا أو كليهما، ويساعد اقتران الجوانب البصرية مع الجوانب السمعية، وكذلك تكرار المعلومات على حفظ المادة المنمذجة وتذكرها. (شيماء عبد المنعم، 2006: 35).

عمليات الأداء الحركي للسلوك (الاسترجاع) Motor Reproduction Processes: والعملية الثالثة في التعليم بالنمذجة هي العمليات الحركية والمهارات التي لن تؤدى من خلال الملاحظة بمفردها ولا من خلال المحاولات والأخطاء ولكن تؤدى من خلال عملية الممارسة ثم القيام بعمل تغذية مرتدة لهذا الأداء لكي يتم علاج القصور في بعض جوانب السلوك وتكرار الممارسة حتى يتم التعلم، وهذا ما يسمى بلعب الدور والتغذية المرتدة.

عمليات الدافعية Motivational Processes: فمن المحتمل أن تنطفئ الاستجابات المتعلقة عن طريق الملاحظة إذا لم يتم تدعيمها أو إذا تم عقابها، فلابد إذاً من توافر شروط باعثة مناسبة حتى يمكن أداء الاستجابة للمتعلم. (أحمد متولي، 1993: 46).

يتضح مما سبق أن الركيزة الأساسية لنظرية باندورا Bandura التي تقوم عليها برامج تدريب وتنمية المهارات الاجتماعية هي التعلم عن طريق المحاكاة لاكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة كما يلي:

أ. الملاحظة هي المصدر الرئيسي لتعلم الطفل المهارات الاجتماعية من خلال عمليات الانتباه للنموذج، الاحتفاظ، الاستخراج الحركي، الدافعية.

ب. تشابه النموذج المقدم للأطفال لإكسابهم المهارات الاجتماعية تشابها من حيث السن وأن تكون درجة نجوميته عالية لكي يستطيع الطفل محاكاته.

ج. استخدام أساليب التعزيز الخارجي عندما يسلكون سلوكا اجتماعيا مناسبا، وكذلك استخدام أسلوب التعزيز البديل مع النماذج المقدمة للأطفال ليتعلموا منها المهارات الاجتماعية ويحاكوها.

د. توفير نماذج مادية (عرائس) لتعلم المهارات الاجتماعية منها.

هـ. استخدام التعلم بالملاحظة Observational Learning في اكتساب مهارات اجتماعية جديدة وكف مهارات اجتماعية غير مرغوب فيها وكذلك إتقان مهارة اجتماعية قد تم تعلمها.

وبذلك يمكن القول إن تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمهارات الاجتماعية والحركية يرتكز على التعلم بالملاحظة لأن التلميذ يتأثر بسلوك الآخرين لأنه كائن اجتماعي وبذلك يتعلم منهم الكثير من السلوكيات والمهارات عن طريق المحاكاة.

مما سبق يتضح لنا أن باندورا نجح في تقديم نموذج تعلم اجتماعي جيد نستطيع إقامة برامج يستند إليها تعلم الطفل السلوكيات والمهارات المختلفة الاجتماعية، ولذلك ينصح مؤلف الكتاب الباحثين في هذا المجال بتصميم برامج قائمة على نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي لاكتساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تلك المهارات الاجتماعية.

مما سبق يرى المؤلف أن لتدريب التلاميذ على اكتساب المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة بما فيها القدرة على تبادل الأحاديث والتفاعل مع الآخرين، والدخول في عمليات البيع والشراء، فضلاً على تدريبهم على ممارسة بعض المهارات الاجتماعية الضرورية لتكوين صلات اجتماعية طويلة المدى.

ومن هذا المنطلق يرى مؤلف الكتاب أن الدعامة الأساسية لتنمية المهارة الاجتماعية هي الاعتماد على الذات فهذا ييسر على الفرد ذي صعوبة التعلم اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية، فالاعتماد على الذات أهم ضروريات الحياة يعطي للفرد قدرة على تقبل الذات والشعور بالثقة ويجعله لا يخجل من التواجد مع الآخرين وبالتالي ييسر التفاعل والتعاون معهم.

مهارة الاستقلالية Independence .. كإحدى المهارات الاجتماعية

أشار أريكسون إلى أن السلوك الاستقلالي يكتسبه الطفل من خلال علاقته بأبويه وخاصة الأم في المراحل الأولى من حياته. فيكتسب الطفل الثقة بالنفس، وهي تأتي من خلال رضاعة الطفل من ثدي أمه مع حرارة الالتصاق بها، فالحب والحنان يجعلانه ينشأ وقد غرست فيه الثقة بالنفس والشعور بالأمن. (سعد جلال، 1985: 186).

ونجد عبد العزيز القوصي (1981: 337) أشار إلى الاستقلالية بأنها اعتماد الشخص على نفسه في الفكر والعمل، وأن يتصل بالمجتمع ويشعر بمسؤولية نحوه وبحقوقه عليه، وينسجم مع المجتمع مع الشعور بالثقة بالنفس، ومع تقدير الذات هذا يحدث عن طريق التفاعل الكافي مع كل من الجانب المادي والجانب الاجتماعي تفاعل عملي، يترتب عليه وضعه في المكان اللائق باستعداده.

وذكر عادل الأشول (1982: 498) في تعريفه للاستقلالية أنها سمة اجتماعية سوية عند الأطفال، تبدأ من نضالهم الأول في الجلوس، والوقوف، والقفز، والمشي، والتسلق بأنفسهم بواسطة التحكم في مهاراتهم الحركية والأفعال السلوكية في مرحلة الطفولة المبكرة، وشعورهم النامي بالكفاية والاعتماد على الذات في أثناء فترة الطفولة الوسطى، بينما نجد أن الاستقلال في مرحلة المراهقة المبكرة (12-14) سنة يعتبر سمة من سمات الشخص اليافع.

وعرف حمدي ياسين (1991: 55) الاستقلال بأنه شعور المرء بالثقة والأمن وقدرته على إصدار القرارات وتحمل مسؤولية الذات والآخر مع إنجاز الأهداف بثبات، دون الاعتماد على الآخرين.

ويرى السيد عبد اللطيف (1994: 31) أن الاستقلال هو قدرة الطفل على الاعتماد على نفسه والثقة بها والإحساس بقيمة الذات، وتحمل المسؤولية والقدرة على إبداء الرأي والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين داخل نطاق الأسرة وخارجها.

وعرفت عفاف دانيال (1997: 15) الاستقلالية بأنها قدرة الطفل المتخلف عقليا على الاعتماد على نفسه بمعنى التصدي بمسؤولية وبمفرده ودون تدخل من الآخرين بالمهارات اللازمة للحياة اليومية (الطعام، الشراب، قضاء الحاجة والاغتسال، ارتداء الملابس).

مما سبق يرى المؤلف أن تعريفات الاستقلال معظمها متقاربة، حيث يوجد اتفاق على أن السلوك الاستقلالي هو اعتماد الفرد على ذاته وعدم الحاجة للاعتماد على الآخرين، وتحمل المسؤولية، بالإضافة إلى بعد آخر أشار إليه السيد عبد اللطيف (1994) في تعريفه وهو القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين داخل نطاق الأسرة وخارجها. كما يتضح أيضا أنه سلوك مكتسب من البيئة التي ينتمي إليها الفرد.

العوامل المؤثرة في العمل الاستقلالي

يرى مؤلف الكتاب أن سلوك العمل الاستقلالي لدى الفرد ذي صعوبة التعلم يتأثر بما يلي:

1. الاستثارة الانفعالية للوالدين تجاه صعوبة التعلم لدى ابنهما.
2. اتجاه الفرد ذي صعوبات التعلم نحو صعوبة تعلمه وتقبله لها.
3. درجة التفاعل الأسري.
4. الاتجاهات نحو صعوبة التعلم (التقبل أو الرفض).

سلوك العمل الاستقلالي.

5. نوع البرامج التدريبية التي يتلقاها الفرد ليكتسب سلوك العمل الاستقلالي.
6. المدرسة ودورها الفعال في إكساب هذا المتعلم سلوك العمل الاستقلالي.
7. العوامل الشخصية.

تطور الاستقلالية

تنمو الاستقلالية عند الفرد بتقدم العمر. وقد وجه إريكسون الانتباه إلى المتغيرات الاجتماعية التي تلعب دوراً في نمو الشخصية من الاعتماد على الغير إلى الاستقلالية لدى الأطفال، في المراحل الأولى الأربعة من مراحل النمو الثمانية التي حددها في نظريته لنمو الشخصية وهي:

1. الثقة مقابل عدم الثقة: وهي في السنة الأولى، ويعتمد الطفل فيها على الآخرين في الرعاية والعناية وسد الاحتياجات البدنية، لو تمت بمحبة ينمو عندهم إحساس بالثقة وإن لم يعتن بهم الوالدان يصبحوا خائفين غير واثقين في أنفسهم ولا الآخرين.
2. الاستقلال مقابل الخجل والريبة: وهي من السنة الأولى إلى الثالثة، ويبدؤون في تنمية نسبة معينة من الاستقلال، ولو شجع الوالدان هذا الاستقلال سيتمتع الأطفال بقدر من الاختيار والاستقلالية، والعكس صحيح.
3. روح المبادأة مقابل الشعور بالذنب: وهي بين السنة الرابعة والخامسة من العمر، حيث يواجه الأطفال مجموعة متزايدة من الخبرات والتجارب، لو شجع الوالدان الأسئلة والاستفسارات فمن السهل على الطفل التصرف باستقلال.
4. الاجتهاد مقابل الشعور بالنقص: هذه المرحلة من دخول المدرسة حتى البلوغ وعلى الوالدين تنمية إحساس بالمثابرة والكد وحب الاستطلاع ولو أظهروا إحساساً بنفاد صبرهم سينمو عند أطفالهم إحساس بالنقص والدونية وفقد الهمة في مواصلة الأعمال.

فالاستقلال والتكيف يوجدان بين حالات صعوبات التعلم البسيطة أو الخفيفة بين الراشدين. أما حالات صعوبات التعلم الشديدة أو الحادة فيصعب تحقيق الاستقلالية التامة فيها، وتختلف حاجة الفرد للاعتماد على الآخرين باختلاف حدة صعوبة التعلم.

أهمية اكتساب السلوك الاستقلالي

ذكر محمود عطية هنا (1965: 5) أنه توجد علاقة بين الاستقلالية والتواق الشخصي والاجتماعي للطفل، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات. وقد اتضح أن الطفل المتوافق شخصيا يتميز بالآتي:

1. يعتمد على نفسه وقادر على تحمل المسؤولية وعلى قدر كبير من الثبات الانفعالي.
2. يشعر بحريته وبقيمته وبتقدير الآخرين له ويشعر أنه مقبول ومحبوب من زملائه ومن الآخرين.
3. لا يميل إلى الانفراد، أو الانطواء، أو الانعزال.
4. يشعر بانتمائه لأسرته ومدرسته وزملائه، ويتمتع بحب والديه، وزملائه.

ويتحتم على الأسرة تشجيع الاستقلالية عند الطفل مما يناسب المراحل المختلفة من مراحل النمو حتى يتمكن من الاعتماد على النفس، فالاحتضان والإفراط في احتضان الطفل وحمايته أكثر مما يجب يعرقل تحقيق الذات، وتنمية الاستقلالية، والثقة بالنفس بالإضافة إلى العلاقة المضطربة خصوصاً الأم. فمثلاً الطفل الذي يعاني من الحرمان وقلة الحنان شديد الاعتماد على الآخرين وبخاصة الأم فهو يطلب الكثير كما لو أنه يريد بذلك البرهنة على مدى استجابة الأم بجذب انتباهها واهتمامها.

ويرى محمد إبراهيم (1999: 44) أن مهارة الاعتماد على النفس تتضمن عدة مهارات فرعية يمكن أن يكتسبها الطفل المعاق عقليا ومنها:

1. المأكل: معناها تناول الطعام واستخدام أدواته وآداب المائدة.
2. المشرب: تناول المشروبات من المياه والمشروبات الباردة والحارة.
3. قضاء الحاجة: وضبطها في مواعيد محددة وخاصة عند الاستيقاظ أو الذهاب للنوم.
4. التدريب على شغل الوقت بألعاب أو أعمال فردية مثمرة وهادئة عندما يكون منفرداً.
5. التدريب على أخذ فترات راحة واسترخاء وشعور الطفل بالحاجة لذلك.
6. التدريب على إظهار الانفعالات المناسبة في مواقفها وضبط الانفعالات غير المناسب والأفعال مثل اللعب بأجزاء جسمه أو إيذاء النفس.

في حين ترى زينب شقير (1999: 150) أن مهارات الاستقلالية تشمل:

1. مهارات الحياة اليومية.
2. مهارات العناية بالذات، وهي تضم:

أ. مهارة غسل الوجه بالماء والصابون.

ب. غسل اليد بالماء والصابون.

مهارة استخدام أدوات المائدة والتعرف عليها.

ج. مهارة الشرب من الكوب بدون سكب.

د. مهارة الحفاظ على نظافة غرفة الطعام.

ه. مهارة الاستعداد للانصراف.

و. مهارة خلع جاكيت.

ز. مهارة خلع حذاء.

ح. مهارة خلع جوارب.

ط. مهارة خلع بنطال ولبسه.

ي. مهارة المسكة الصحيحة لفرشاة الأسنان.

ك. مهارة غسيل الأسنان بدون معجون.

ل. مهارة طلب دخول الحمام عند الحاجة.

م. مهارة استخدام الحمام لقضاء الحاجة.

ن. القدرة على ترتيب الفصل.

فمن خلال التدريب على الأعمال السابقة يكتسب الطفل السلوك الاستقلالي في
ده على نفسه في أهم ضروريات حياته.

تنمية مهارة الاستقلال

تذكر سهير كامل (1987: 87) أن النمو الاجتماعي يرتبط بالنمو العقلي، فالأطفال
يعتمدون على الآخرين يكون تقدمهم العقلي أقل من أولئك الذين يقطعون شوطاً
في التدريب لاكتساب السلوك الاستقلالي .

وزاد الاهتمام بذوي صعوبات التعلم حيث نظمت مراكز علمية وبحثية في أمريكا
صة في صعوبات التعلم حول العيش باستقلالية، تم فيه إصدار إعلان واشنطن
1) حول العيش باستقلالية وهي تؤكد على المبادئ التالية:

أن هناك قيمة لكل كائن بشري.

المبادئ الأساسية لفلسفة العيش باستقلالية هي حقوق الإنسان والاعتماد على النفس
ومساعدة الأصدقاء والاحتواء الشامل للإعاقة والدمج.

3. أهمية تحمل المرء للمسؤولية الكاملة عن حياته وأفعاله مع أهمية تبني المجتمع الأهلية لسياسة العيش باستقلالية. (نواف كبارة، 1999: 5-11).

كما أن الفرد ذا صعوبة التعلم يظل مشدودا لأهله لقضاء حاجاته الحياتية البسيطة، اعتماداً على أنه غير قادر بهذا الشكل من الحماية المفرطة التي يتلقاها الطفل ذو صعوبة التعلم فتقوى عنده النزعة للتبعية، ويفقد الاستقلالية، وهنا يحتاج إلى عمل تربوي خاص لتقوية وتدريب الطفل على الاعتماد على ذاته.

وبناء على هذا فإن من أهداف تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم في مدارس المستقبل مساعدتهم على التكيف الاجتماعي، وتدريبهم على رعاية أنفسهم، اللبس، الأكل، مساعدتهم على تكوين علاقات اجتماعية سليمة.

ومن هذا المنطلق يرى المؤلف أن السلوك الاستقلالي هو الدعامة الأساسية للإحساس بالثقة والقدرة على الاندماج مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الرفقاء وتحمل أهم مسؤوليات وضروريات حياته من لبس، ونظافة، وقضاء الحاجة، وإطعام النفس، فهذا يشعر الطفل المعاق بأنه مثل أقرانه لا يقل عنهم مما يساعده على التواجد معهم، لا الخجل والانزواء عنهم.

مهارة التعاون Co-operation skill .. كإحدى المهارات الاجتماعية

إن من السهل تعلم الفرد المهارات التعاونية، فتعلم الفرد كيف يتعاون مع الآخرين لا يختلف كثيرا عن تعلمه كيف يمارس لعبة معينة، أو كيف يقود دراجة.

تعريف التعاون

تعددت تعريفات التعاون، فعلى سبيل الذكر يعرفه مختار حمزة (1979: 93) بأنه مجهود متناسق متصل بين فردين أو أكثر ولا يتضمن الدوافع الغيرية.

وعرفه جولدنسون (Goldenson, 1985: 181) بأنه الاشتراك في العمل لتحقيق نتيجة مشتركة.

ويرى حسين الدريني (1986: 178) بأنه الموقف الذي تكون فيه العلاقة بين تحقيق أهداف الفرد والآخرين علاقة موجبة.

ويشير كمال دسوقي (1988: 93) إلى أنه سعي متبادل للوصول إلى هدف مشترك، فهو عملية إيجابية اجتماعية.

في حين ترى أسماء الجبري (1991: 14) أن التعاون هو اشتراك طفل عضو في جماعة مع زملائه الآخرين في نشاط معين، مثل تجميع أشكال، ولصق أوراق، ويشتركون في مواقف يومية خاصة بهم، كتبادل الأعضاء الأدوار والأدوات واللعب، حيث يساعد بعضهم بعضاً في إنجاز نشاط أو موقف معين، وبذلك تكون العلاقة بين هؤلاء الأطفال علاقة موجبة، تتسم بالمرح واللعب والسرور، وعبارات التشجيع.

وعرف فرج طه وآخرون (1993: 211) التعاون بأنه اشتراك الطفل مع زميله أو زملائه لتحقيق هدف معين، أو إنجاز نشاط محدد، وأن يشعر الطفل أنه في حاجة إلى معاونة زميله، كما أن زميله في حاجة إلى معونته أيضا، فيتكاتف الجميع، ومن هنا فإن التعاون ظاهرة نفسية اجتماعية إيجابية يعتمد عليها نجاح كثير من الأنشطة.

وتضيف أسماء الجبري ومحمد الديب (1998: 30 – 34) أن هناك مجموعة أخرى من السلوكيات لا يمكن فصلها عن التعاون وهي المساعدة Helping، المشاركة sharing، الإيثار Altrnism، العطاء Donating، النجدة Relief، المسؤولية الاجتماعية Social responsibility، فهذه مجموعة من السلوكيات تدل على اهتمام الفرد بالجماعة التي ينتمي إليها وتشير إلى المشاركة الإيجابية.

وترى سهير شاش (2002: 216) أن التعاون والمشاركة قيام الطفل بمساعدة ومعاونة زملائه في بعض مواقف الحياة اليومية والأنشطة الجماعية لإنجاز عمل ما.

وعرف عبد الفتاح مطر (2002: 56 – 57) التعاون على أنه اشتراك الطفل مع الآخرين، لتحقيق هدف مشترك وتقديمه يد العون والمساعدة للآخرين في المواقف المختلفة لتحقيق أهدافهم.

ومن استعراض التعريفات السابقة نجد أنها في مجملها تركز على اشتراك فرد مع آخر لتحقيق هدف معين، قد يكون هدفاً مشتركاً وأحيانا هدفاً شخصياً لفرد دون الآخر أو دون باقي الجماعة.

ويرى مؤلف الكتاب أن التعاون يعني إكساب الفرد القدرة على تأدية عمل معين مع الآخرين من خلال تفاعله معهم، ومع الأشياء الحقيقية والتعرض للمواقف الطبيعية سواء كان في المدرسة أو في المنزل.

اشكال التعاون بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم

يتخذ التعاون ثلاثة أشكال رئيسية هي:

1. التعاون من أجل الإنجاز: ويعني أن يتعاون الأطفال ذوو صعوبات التعلم مع بعضهم، من أجل إنجاز مهمة أو عمل أسند إليهم مثل تنظيف مكان، والأسرة لها دور في تنشئة أبنائها وتعويدهم على تحمل المسؤولية فيتعود الأطفال على التعاون.
2. التعاون اللفظي بين الأطفال: فالطفل ذو صعوبة التعلم يتحدث مع الآخرين ويستمع إليهم ويظهر هذا الشكل من التعاون بين الأطفال في أثناء أدائهم الأدوار في اللعب. فيتحدثون عن طبيعة الأدوار، وكل طفل يختار الدور الذي يريد أن يلعبه. وقسم بياجيه التفاعل اللفظي في التعاون بين الأطفال إلى ثلاث مراحل، المرحلة الأولى: التعاون اللفظي فيها غير واضح، فكل طفل يتحدث عن ذاته، والمرحلة الثانية: يكون التعاون في التفكير في الإعداد للعب فهم يتفاعلون ويتحدثون عن هدفهم (اللعب). أما المرحلة الثالثة فهي: التعاون في التفكير وتبادل الآراء والأفكار والمعتقدات، وكل طفل في هذه المرحلة يبدي رأيه ويوضحه للآخرين.
3. التعاون في اللعب: في هذا الشكل من اللعب يسود بينهم التعاون بكل معانيه، فهذا النوع من اللعب مرحلة مهمة يمر بها الأطفال ولا سيما الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويظهر اللعب التعاوني في ميل وقابلية الأطفال للعب مع أطفال آخرين، لهم نفس ظروفهم (ذوي صعوبات تعلم). ويبدأ اللعب التعاوني بألعاب تتطلب التفاعل الثنائي بين طفل وآخر ثم تتسع دائرة التفاعل بين الأطفال، وذلك في ضوء توجهات المدرب إلى ألعاب جماعية باشتراك أكثر من طفل في اللعبة الواحدة، على سبيل المثال (لعبة كرة القدم)، ولتثبيت التعاون الجماعي يبدأ في إعطاء مكافآت للأطفال على السلوك الناجح.

خصائص الموقف التعاوني

1. **الخصائص الوجدانية:** تتميز المواقف التعاونية بوجود روح الجماعة، بمعنى أنه توجد علاقة إيجابية بين أفراد الجماعة، تظهر في الصداقة، والود بين الأعضاء المتعاونين فيشعر الأعضاء بالأمان، والألفة والثقة في الموقف التعاوني.
2. **الخصائص المعرفية:** تتميز المواقف التعاونية بوجود اعتماد إيجابي متبادل متمثل المشاركة بين الأفراد ومساعدة بعضهم بعضاً، فهذا الاعتماد المتبادل يظهر أيضا

المناقشات وتبادل الآراء، للتوصل إلى أفكار ومعلومات يتم الاتفاق عليها بين الأعضاء، وما له الأثر في تنسيق وتقسيم العمل بين الأفراد للوصول إلى الهدف المشترك من خلال التفاعل الإيجابي بينهم. (أسماء الجبري ومصطفى الديب، 1998: 35).

ويرى مؤلف الكتاب أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم دائماً في تبعية لمن هم أكبر منهم فمن خلال مواقف التعاون المختلفة والمتنوعة الأهداف، يستطيع المدرب أو القائم برعاية هؤلاء الأطفال إكساب الطفل الثقة بالنفس والشعور بقيمته، وذلك من خلال استغلال قدراته وإمكانياته في مواقف تدريبية تعاونية، تنمي عنده قيمة الاعتماد المتبادل. وذلك من خلال وجوده مع زملائه، فمن خلال توزيع العمل وتقسيمه على الأعضاء يدرك الطفل أن زميله في حاجة إلى معونته، وأنه هو نفسه في حاجة إلى معاونة زميله، فيتعلم معاونة الغير، وفي نفس الوقت يكتسب خبرة ومعرفة جديدة تجعله يشعر بالثقة في نفس. على سبيل المثال: الطفل الذي ندربه على مساعدة زملائه في تنظيم وترتيب الفصل الدراسي، أو ترتيب الكتب والكراسات يكتسب أيضاً خبرة تفيده في أن يقوم بهذا العمل بمفرده، وأنه قادر على تقديم المساعدة للآخرين، فهذا يشعره أيضاً بالثقة ويشجعه على تكوين علاقات اجتماعية أخرى مثل الصداقة.

الفصل الثامن

التعلم التعاوني لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وخلق فيه صفات وسمات تميزه عن سائر المخلوقات الموجودة على سطح الأرض. ومع ذلك تظل قدرات الإنسان الجسدية والعقلية محدودة، وغير مؤهلة لأن تحقق له كل ما يطمح إليه من رغبات واحتياجات، ومن أجل ذلك كان لزاما عليه أن يتعاون مع الآخرين، وأن يتعاون الآخرون معه من أجل تحقيق الأهداف المشتركة. وهذه الرغبة لتحقيق الأهداف والرغبات من خلال التعاون والعمل الكفء ليست مقصورة فقط على الإنسان الفرد، لكنها أيضاً تمتد إلى المجموعات في أي مجتمع كان. وحين ينتظم عقد مجموعة من الأفراد من أجل تحقيق هدف معين فإنه يصبح من الضروري عندئذ أن تكون هناك إدارة تعمل على تهيئة الظروف، وتنظم الجهود من أجل الوصول إلى الأهداف المشتركة المطلوبة، وهذه الجهود تتمثل في قيام المعلم بدوره التربوي المهني في تنسيق الأنشطة الصفية وغير الصفية المختلفة لمجموعة الطلاب، من خلال ممارسة استراتيجية التعلم التعاوني داخل هذه المجموعات، وقد استخدم كل مجتمع إنساني المجموعات لتحقيق أهدافه.

كما حث ديننا الإسلامي على التعاون بين الناس بعضهم بعضاً في قوله ﷻ: ﴿وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ﴾[سورة المائدة، الآية: (2)].

وحثنا أيضا رسول الله ﷺ في حديثه الشريف حيث قال المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً. وفي حديث آخر قال ﷺ «مثل المؤمنون في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحُمّى».

فالتعاون يعد من أهم عمليات التفاعل الاجتماعي، ولا تقوم الحياة بدونه، فهو ضروري لبقاء الجماعة وتقدمها وتحضرها، وأغلب الأنشطة اليومية لا تتم إلا بالتفاعل



التعاوني لأن الإنسان لا يعيش بمعزل عن الآخرين فيعتمد الناس بعضهم على بعض في اشباع حاجتهم، الأمر الذي أدى إلى ضرورة وجوده في المجتمعات الحديثة.

وإذا كان التعاون سلوكاً مهماً في حياة الأفراد والجماعات، فمن الأجدر أن يكون التعاون من أهم مطالب النمو الاجتماعي للأطفال، ليتعلم الطفل كيف يعيش مع نفسه، ويتفاعل مع غيره من الناس، ولمساعدة الطفل على تحقيق أفضل نمو ممكن من خلال دراسة نمو السلوك الإنساني لتحديد أفضل الشروط البيئية والممكنة للتعاون والتي تؤدي إلى أحسن نمو ممكن، ولتيسير اكتساب التكيف الاجتماعي السوي من خلال أساليب تعلم المهارات الاجتماعية وخاصة المهارة التعاونية.

وقد ظهر في الآونة الأخيرة ما يسمى بعلم النفس المدرسي School Psychology بكونه واحداً من أهم فروع علم النفس التربوي المعاصر الذي يهتم بالتفاعلات الحادثة داخل الفصل المدرسي سواء كانت هذه التفاعلات تحدث بين المعلمين والمتعلمين، أو كانت تحدث بين المتعلمين وأقرانهم داخل الفصل المدرسي.

ويشير السعيد الجندي (1995: 103-104) إلى أن استراتيجيات التعلم التعاوني لاقت اهتماماً كبيراً بسبب إمكانية استخدامها كبديل للفصل التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين المتعلمين بدلا من روح التعاون، حيث نبع الاهتمام الحالي بالتعلم التعاوني من عاملين أساسيين هما: إدراك أن البيئات التعليمية التنافسية تشجع الطلاب على التنافس مع بعضهم بدلا من التعلم في شكل تعاوني، أما العامل الثاني فيتمثل في وجود دلائل تؤكد أن التعلم التعاوني إذا ما طبق بصورة مناسبة فله القدرة على المساهمة بايجابية في التحصيل الأكاديمي، وتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات.

ويذكر أحمد النجدي وآخرون (2003: 283) أن من أهم ملامح التعلم التعاوني أنه ينمي السلوك التعاوني، ويحسن العلاقات بين المتعلمين في الجماعة، وعلاوة على ذلك فانه يساعد المتعلمين في التعلم الأكاديمي، حيث إن الصفوف الدراسية التي تتعلم تعلماً تعاونيا تتفوق تفوقاً ذا مغزى ودلالة على صفوف الجماعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي، وأنه يتوافر أساس نظري وإمبريقي قوي للتعلم التعاوني يدل على أن البشر يتعلمون من خبراتهم وأن المشاركة النشطة في جماعات صغيرة تساعد على تعلم مهارات اجتماعية مهمة، وفي الوقت نفسه تساعد على تنمية اتجاهات ديمقراطية ومهارات تفكير منطقي.

التعلم التعاوني .. فذلكة تاريخية

إن فكرة التعلم التعاوني ليست بجديدة أو مستحدثة، فقد كان تعليم الحروف قديما يتم عن طريق التلمذة الصناعية، وهذه الطريقة تعتمد على أن يعلم الصانع صبيته تدريجيا حيث يتيح لهم فرص التعاون في أداء العمل المطلوب تعليمه لهم، وكان الجدل يدور حول مدى فائدة تعلم فرد لفرد، وقد لخص فلاسفة الرومان فكرة التعلم التعاوني على النحو التالي (عندما تعلم تتعلم مرتين)، فالفرد يستفيد مرة عندما يعلم الآخرين، ومرة أخرى عندما يتعلم مع الآخرين.

وفي أواخر القرن الثامن عشر استغل "جوزيف لانكستر وأندروبل"مجموعات التعلم التعاوني في انجلترا، وقد انتقلت الفكرة إلى أمريكا مع افتتاح مدرسة تسير على منهج لانكستر في مدينة نيويورك عام (1806م)، وفي إطار حركة التعليم المجاني في الولايات المتحدة في أوائل القرن التاسع عشر تأكدت أهمية التعلم التعاوني.

وفي العقود الأولى من القرن التاسع عشر اهتم "فرانسيس باركر "بالتعلم التعاوني والمثالية والتربية التجريبية الأدائية المرتبطة بالحرية والديمقراطية والفردية في المدارس العامة، وقد ساهمت آراء بار كر في خلق مدرس ديمقراطي وتعاوني، وأثرت آراؤه في التعلم الأمريكي.

وقد أتى "جون ديوي John Dewey" بعد باركر ليؤكد أهمية التعلم التعاوني حيث كانت مجموعات التعلم التعاوني جزءا من طريقة المشروع في التعلم التي أكد عليها.

وفي عام (1916) كتب "جون ديوي" وكان أستاذا بجامعة شيكاغو آنذاك كتاب الديمقراطية والتربية Democracy and Education"، وفيه بين أن حجرات الدراسة ينبغي أن تكون مرآه تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر، وأن تعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية، وقد اقتدى فكر "ديوي" أن يخلق المعلمون في بيئتهم التعليمية نظاما اجتماعيا يتسم بإجراءات ديمقراطية وبعمليات علمية، وأن مسؤوليتهم الأولى أن يثيروا دوافع المتعلمين ليعملوا متعاونين ولينظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية المهمة.

وفي هذا الصدد تذكر كوثر كوجك (1992: 20) أن الاهتمام الفعلي بدراسة التعاون والتفاعل في الموقف التعليمي قد بدأ في أواخر الستينيات، وظهرت دراسات تحليل التفاعل في المواقف التعليمية، وتشجيع المناقشات بين المتعلمين والاهتمام بالأسئلة التي يستخدمها المعلم في أثناء الشرح، وأنواعها، ومستويات التفكير.

ويشير جابر عبد الحميد (1999: 83- 84) إلى أنه في عام (1960) طور "هربرت ثيلين Herbert Thelen" إجراءات أكثر دقة لمساعدة المتعلمين على العمل في جماعات وذلك في جامعة شيكاغو، وذهب ثيلين إلى أن الدراسة ينبغي أن تكون معملاً أو مختبراً أو ديمقراطية مصغرة لبحث المشكلات الاجتماعية والمشكلات بين الشخصية المهمة، وقدم أساساً مفاهيمياً للتطورات الجديدة في التعلم التعاوني.

واشترك "ديفيد جونسون David Johnson" في علم النفس الاجتماعي التربوي مع "روجر جونسون Roger Johnson" بخبرته في المناهج وطرق التدريس في بحوث مشتركة معتمدين على نظرية دويتش من سنة (1969- 1990م)، وتعاونا في إنشاء مركز للتعلم التعاوني بجامعة منيسوتا بأمريكا، وكانت مهمة هذا المركز تطبيق بحوث التعلم التعاوني والتنافسي، ومساعدة المناطق التعليمية والكليات والمؤسسات التربوية الأخرى لتنفيذ التعلم التعاوني في حجرة الدراسة.

ومن خلال هذا العرض التاريخي يرى المؤلف أن التعاون والتنافس موجودان منذ أن خلق الله الجنس البشري، وأن بدء الاهتمام الفعلي بهما كان في أوائل الثمانينيات، وقد ركزت البحوث على أسلوب التعلم التعاوني والتنافس في التسعينيات بسبب إمكانية استخدامه كبديل للفصل الدراسي الكلاسيكي؛ حيث انتشرت استراتيجيات التعلم التعاوني في معظم قارات العالم.

مفهوم التعلم التعاوني

غالباً يرجع مفهوم التعلم التعاوني إلى المناخ السائد في حجرة الدراسة، حيث يعمل المتعلمون معاً في مجموعات صغيرة Small Groups لإنجاز مهام مشتركة، وهناك تعريفات متعددة للتعلم التعاوني، فمن خلال اطلاع مؤلف الكتاب على العديد من الدراسات والبحوث والأدبيات التي تناولت التعلم التعاوني، وجد العديد من التعريفات للتعلم التعاوني، يعرض منها المؤلف ما يلي:

يعرف واطسون (Watson, 1991: 141) التعلم التعاوني بأنه "طريقة لتنظيم الفصل الدراسي يعمل فيها الطلاب معاً في مجموعات غير متجانسة في المهام الأكاديمية لإنجاز هدف مشترك، وذلك بالمساهمات الفردية من كل عضو في الجماعة".

بينما عرفته كوثر كوجك (1992: 21) بأنه "نموذج تدريسي يتطلب من المتعلمين العمل مع بعضهم بعضاً، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وفي أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية".

ويذكر عبد المنعم حسن ومحمد خطاب (1993: 80) أنه "أسلوب يتعلم فيه الطلاب في مجموعات صغيرة يتراوح عددها ما بين (2- 6) طلاب مختلفي القدرات والاستعدادات ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة، معتمدين على بعضهم البعض، كما تتحدد وظيفة المعلم في مراقبة مجموعات التعلم، وتوجيهها، وإرشادها".

في حين ينظر ناتيف (Nattive, 1994: 285) إلى التعلم التعاوني على أنه "طريقة تعلم ينتظم فيها المتعلمون في مجموعات صغيرة (4-6) ويتوحد فيها المتعلمون من خلال عوامل دافعية مشتركة بهدف الوصول إلى إتقان المادة الأكاديمية".

كما عرفه السعيد الجندي (1995: 109) بأنه "تكنيك يتم فيه تنظيم وتهيئة بيئة صفية مناسبة للطلاب للتعاون والتفاعل معا في مجموعات صغيرة من أجل التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم".

ويشير يعقوب موسى (1996: 19) إلى أنه "تعلم يتم من خلال تجمع طلابي في غرفة الدراسة ويعتمد أساساً على إيجابية متبادلة ومسؤولية فردية وتفاعل تقابلي، وفي أثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات معرفية وشخصية واجتماعية، ويحصلون على نتائج مرغوبة من الموقف التعليمي الذي يمرون به".

ويعرفه محمد فضل الله وعبد الحميد زهري (1998: 179) بأنه "استراتيجية تدريسية يمارس خلالها المتعلمون على شكل مجموعات صغيرة أنشطة تعليمية بهدف فهم موضوع مقرر عليهم وذلك عن طريق اكتساب مفاهيمه".

ويذكر جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1999: 234) أن التعلم التعاوني "هو العمل الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة من أجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة، حيث يرى الأفراد أنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم فقط إذا شاركهم أقرانهم في نفس العمل".

بينما تشير جيهان السيد (2000: 21 – 22) إلى أنه "أسلوب تدريسي مخطط له مسبقاً، يهدف إلى تنمية التحصيل الدراسي لكل تلميذ في الفصل، وتنمية مهارات التفكير العليا، وتنمية الجوانب الاجتماعية لدى المتعلمين، ويتعلم فيه التلاميذ في مجموعات صغيرة، يسعون

إلى تحقيق أهداف مشتركة معتمدين على بعضهم البعض، ويكون كل تلميذ مسؤولاً عن نجاح جميع أفراد مجموعته".

ويعرفه وليد أحمد (2001: 7) بأنه "مجموعة من التفاعلات في الموقف التعليمي/ التعليمي، تعتمد على استخدام المجموعات الصغيرة من الطلاب الذين ينغمسون في نشاط تعليمي يقوم على التواصل فيما بينهم، من أجل إنجاز أهداف محددة، ويتحمل كل منهم نصيبه من المسؤولية، بحيث يعد مسؤولاً عن تعليم نفسه وعن تعليم زملائه".

وقدم غيث (Ghaith, 2002: 266) تعريفاً للتعلم التعاوني ينص على أنه "تقسيم أدوات العمل، ومصادره من أجل الوصول إلى مخرجات مشتركة والتأكد من أن كل أفراد المجموعة يتعلمون مادة محددة".

ويشير أيمن بكري (2003: 98) إلى أنه "استراتيجية تدريسية تعتمد على عمل المتعلمين معاً في مجموعات صغيرة - بعد شرح المعلم للمفاهيم إجمالاً - حيث يقسم العمل وتوزيع الأدوار في تعلم المهام التعليمية والتفاعل الإيجابي للمتعلم والمشاركة بين المتعلمين في إنجاز المهام ويكون كل تلميذ مسؤولاً عن تعلمه وتعلم زملائه لتحقيق أهداف المجموعة معاً، وهنا يكون المعلم موجهاً ومشجعاً ومنظماً".

ويضيف منصور الرواحي (2007) بأنه "تنظيم و ترتيب الفصل في مواقف ديمقراطية تتيح للطالب أثناء عملية التعلم الرجوع إلى زملائه بحيث يكتسب خبرات رياضية من خلال إسهامه في بناء وتكييف المناقشات الاجتماعية والاتفاقات والاختلافات".

ومن خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة التي تناولت التعلم التعاوني يخلص المؤلف إلى ما يلي:

أ. إن التعلم التعاوني مفهوم عرفه الباحثون والمتخصصون بتعريفات متعددة تبعاً لتباين رؤى ووجهات نظر كل منهم، فمنهم من رأى أنه طريقة تدريس أو تعلم، ومنهم من رأى أنه نموذج تدريس، ومنهم من رأى أنه أسلوب تدريس، ومنهم أيضاً من رأى أنه استراتيجية تدريس .. وهكذا. وبالنظر إلى هذه المفاهيم يتضح أنها جميعاً مقبولة بشرط تحديد المفهوم تبعاً للمقصود منه. فمثلاً عند الحديث عن أحد نماذج التعلم التعاوني وكيفية تنفيذه داخل حجرة الدراسة يمكن هنا أن نطلق عليه طريقة تدريس أو تعلم، وعند الحديث عن نماذج التعلم التعاوني وإجراءات كل نموذج وكيفية تنفيذ هذه الإجراءات داخل حجرة الدراسة فإنه يمكن أن نطلق عليه استراتيجية تدريس، أما

عندما نتحدث عن التعلم التعاوني من حيث فلسفته وأسسه ونماذجه وإجراءاته؛ فيمكننا هنا أن نطلق عليه مدخلاً، حيث إن المدخل أعم وأشمل من الاستراتيجية، والاستراتيجية أعم وأشمل من الطريقة، والطريقة أعم وأشمل من الأسلوب.

ب. إن التعلم التعاوني يعد شكلاً للتدريس يعمل على تيسير عمل المتعلمين معاً في مجموعات صغيرة، يتعلمون من خلاله مهارات التعاون والاعتماد المتبادل التي تُعدّهم بشكل جيد للمواقف الحياتية المختلفة.

ج. إن التعلم التعاوني قائم على جهد المعلم والمتعلم معاً.

وتأسيساً على ما تقدمَ يُعرّف المؤلف التعلم التعاوني بأنه "مجموعة من الطرق التعليمية التي يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في المهام الأكاديمية يتراوح عدد أفرادها ما بين (3– 6) متعلمين مختلفي القدرات والاستعدادات، يتفاعلون معاً لإنجاز أهداف مشتركة من أجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة، وذلك يكون في علاقة قائمة على الاعتماد الإيجابي المتبادل والمسؤولية المشتركة، وتحت إشراف وتوجيه المعلم، مع مراعاة الديمقراطية واحترام آراء الآخرين في أثناء تفاعل المجموعات معاً، مما يؤدي إلى نمو مهارات شخصية واجتماعية إيجابية لدى المتعلمين".

أهداف التعلم التعاوني

لقد طور نموذج التعلم التعاوني لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية مهمة على الأقل:

أ. **التحصيل الأكاديمي Academic Achievement**

على الرغم من أن التعلم التعاوني يضم أهدافا اجتماعية متنوعة، إلا انه يستهدف أيضا تحسين أداء المتعلمين في مهام أكاديمية مهمة، وقد برهن مطوروه على أن نموذج بنية المكافأة التعاونية يزيد من قيمة التعلم الأكاديمي عند المتعلمين ويغير المعايير المرتبطة بالتحصيل. ويمكن أن يفيد التعلم التعاوني المتعلمين ذوي التحصيل المنخفض، وكذلك المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع الذين يعملون معا في المهارات الأكاديمية، حيث يقوم ذوو التحصيل العالي بتعليم ذوي التحصيل المنخفض، وهكذا تتوافر مساعدة خاصة من شخص يشاركهم في اهتماماتهم وميولهم ولغتهم الشبابية، ويكتسب ذوو التحصيل العالي في هذه العملية تقدما أكاديميا، وذلك لان العمل كمدرس خصوصي يتطلب التفكير بعمق أكبر في علاقة الأفكار بعضها ببعض في موضوع معين.

ب. تقبل التنوع Acceptance of Diversity
وهناك تفسير مهم ثان لنموذج التعلم التعاوني وهو التقبل الأشمل والأعرض لأناس يختلفون في الثقافة والطبقة الاجتماعية والقدرة أو عدم القدرة والعنصر، حيث يتيح التعلم التعاوني الفرص للتلاميذ ذوي الخلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين بعضهم على البعض الآخر في مهام مشتركة، ومن خلال استخدام بنيات المكافأة التعاونية يتعلمون تقدير الواحد للآخر.

ج. تنمية المهارات الاجتماعية Social Skills Development
وثمة هدف مهم ثالث للتعلم التعاوني وهو أن يتعلم المتعلمون مهارات التعاون والتضافر، وهذه مهارات مهمة على المرء أن يكتسبها في مجتمع يتم فيه القيام بأعمال الكبار أو الراشدين في منظمات ومجتمعات محلية يعتمد بعضها على بعض وتتفاوت وتتنوع ثقافتها.

الأسس النظرية للتعلم التعاوني

يشير فاروق عثمان (1995: 95) إلى أن نظرية التعلم التعاوني تستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي الذي قدمه والتر "Walter" حيث إن التعلم الاجتماعي يتم من خلال النموذج "Model" وأن عملية التفاعل تلعب دورا كبيرا وأساسيا في التعلم التعاوني، ويشترك الأفراد من أجل تحقيق ذلك الهدف، وهذا الاعتماد المتبادل يحفز الأفراد على:

أ. تشجيع بعضهم بعضاً لأداء ما يمكن أن يساعد المجموعة على النجاح.

ب. مساعدة بعضهم بعضاً لأداء ما يمكن أن يساعد المجموعة على النجاح.

ج. محبة الآخرين إذ أن الأفراد يحبون من يساعدهم على تحقيق أهدافهم.

د. كما أن التعاون يزيد من الاتصال الايجابي بين أفراد المجموعة.

نظريات التعلم التعاوني والتعلم التنافسي

تشير أسماء الجبري ومحمد الديب (1998: 5 – 70) إلى أن نظريات التعاون والتنافس مرت بمراحل تطور متعددة تتحدد في:

أ. المرحلة الأولى: تحدد فيها صياغة المفاهيم الأساسية للنظرية.

ب. المرحلة الثانية: وتتحدد في استخلاص التضمينات المنطقية المرتبطة بالمفاهيم الأساسية واستخلاص الافتراضات السيكولوجية للمفاهيم، ويلي ذلك صياغة الفروض الأساسية والنوعية المرتبطة بمؤثرات التعاون والتنافس.

ج. المرحلة الثالثة: تطبيق هذه التضمينات في مواقف تجريبية.

وفيما يلي عرض لهذه النظريات على النحو التالي:

أولاً: نظرية دب وماي Dob & May Theory

كان للدراسات التي قام بها دب وماي (Dob & May, 1973)، أهميتها في ظهور مفاهيم التعاون والتنافس في النظريات الاجتماعية والاقتصادية.

فقد أعد دب وماي "Dob & May" نظرية مفصلة ميزا فيها بين التعاون والتنافس على النحو التالي:

عُرِّف التعاون بأنه "بذل أفراد الجماعة أقصى جهد لديهم لتحقيق أهداف الجماعة معا والاشتراك في المكافأة بالتساوي بين أفراد الجماعة".

وعرف التنافس بأنه "بذل الفرد أقصى جهد لديه لتحقيق الهدف قبل الآخرين والفوز عليهم في الجماعة".

وقد تناول دب وماي "Dob & May" المبادئ الأساسية المرتبطة بالعلاقات التعاونية وهي كالآتي:

أ. أن تبذل الجماعة أقصى جهد لديها سعيا وراء تحقيق أهداف مشتركة.

ب. الالتزام بقواعد الموقف المحدد لتحقيق الهدف بنسبة متساوية بين الأفراد.

ج. أن يبرز الأفراد أفضل أداء لتحقيق الهدف المشترك بنسبة متساوية بين أفراد الجماعة.

د. أن تكون لدى الأفراد أفضل نسبة كبيرة من الاتصال الشفهي واللفظي ومقدار من التفاعل الايجابي.

ثانياً: نظرية بارنارد Barnard Theory

لقد وضع بارنارد (Barnard, 1938)، نظرية شاملة لطبيعة النظم التعاونية ناقش فيها أسس العمل التعاوني بين المتعلمين في الفصل الدراسي وتوصل إلى أن التعاون يكون أكثر فعالية في الموقف الدراسي، وذلك للتغلب على الانفراد في العمل، لأن الجماعة التعاونية

يكون لها هدف مشترك بين أعضائها ويسعى كل عضو فيها لتحقيق الهدف. ويرجع بارنارد العوامل الاجتماعية التي تظهر من خلال الموقف التعاوني إلى اعتبارين:

أ. البحث عما يحدث في أثناء عمليات التفاعل التي يظهرها الموقف.

ب. الدوافع والحاجات التي تؤخذ في الاعتبار هي (المثابرة، واستمرار التعاون).

ثالثاً: نظرية دويتش Doutch Theory

عندما نشر دويتش (Doutch, 1949)، نظريته في التعاون والتنافس كان الغرض منها تقديم وصف مجمل لأثر التعاون والتنافس على قيام الجماعات الصغيرة بوظائفها.

وقدم دويتش نظريته في الخطوات الثلاثة التالية:

1. **الخطوة الأولى: هي التضمينات المنطقية لتصور الموقف التعاوني التنافسي:** بالنسبة للأهداف تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة متزايدة في الموقف التعاوني وفي الموقف التنافسي تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة معرقلة.

2. **الخطوة الثانية: الخصائص السيكولوجية الأساسية لنظريته، وهي:** الخصائص السيكولوجية التي تجعل الفرد يدرك طبيعة الموقف على أنه تعاوني أو تنافسي بناء على التحرك نحو الهدف على النحو التالي:

أ. القابلية للإبدال Substitutability.

ب. التنفيس الانفعالي Cathexis.

ج. القابلية للحث على عمل ما Indelibility.

د. الأنشطة الموجهة نحو الآخرين.

3. **الخطوة الثالثة: الفروض الأساسية للتعاون والتنافس للنظرية:**

أ. المساعدة المتوقعة والحقيقية.

ب. الاتصال والتأثير.

ج. توجيه المهمة.

د. الصداقة والتأييد.

رابعاً: نظرية توماس Thomas Theory

وضع توماس (Thohmas, 1957)، نظرية في التعاون اعتمد فيها على نظرية دويتش وتعرض من خلال نظريته إلى مفهوم التسهيل Facilitation، واعتبر هذا المفهوم عاملا مهما

في الاعتماد الايجابي المتبادل المبني على تقسيم العمل بين الأفراد والجماعة والمؤسس على السعي وراء تحقيق هدف أعضاء الجماعة.

وعرف توماس التسهيل: بأنه عبارة عن إجراء بين عضوين على الأقل يعمل احدهم على تيسير جميع السبل ليتحرك العضو الآخر، وسمي هذا بوسائل الضبط أو تيسير احد الأعضاء تحرك الأعضاء الآخرين نحو أهدافهم المشتركة. كما تناول توماس مفهوم الاعتماد المتبادل في أداء الدور Role interdependence وهو أن يعتمد كل عضو في الجماعة على الآخر في أداء مهمة ما، وعلى كل عضو أن يسهل للآخر دوره لأداء مهمته، كما لينجزوا مهامهم المشتركة.

خامساً: نظرية جونسون وجونسون Johnson & Johnson

وضح جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988)، نظرية لهما في التعاون اشارا فيها إلى عدة مفاهيم يمكن الاستفادة بها في المواقف التعاونية:

1. مفهوم الاعتماد الايجابي المتبادل Positive Interdependence: ويعني أن كل عضو يكون متأثراً بأفكار الأعضاء الآخرين في الجماعة، تحت شعار (نعوم معاً نغرق معاً) وبذلك يدرك الأفراد أنهم يعملون معا ويساعد بعضهم البعض لتحقيق المهمة الخاصة بكل فرد منهم وتصحيح الإجابات الخاطئة سوياً.
2. مفهوم الاعتماد المتبادل في المصدر Resource intererdependence: ويهتم بتقسيم المواد التعليمية والمصادر والمعلومات بين أعضاء الجماعة ويوجد هذا المفهوم عندما يكون لكل عضو جزء من المعلومات الضرورية لإنجاز المهمة الخاصة به.
3. مفهوم الاعتماد المتبادل في أداء الأدوار Task interdependence: وهو تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة كي يقوم كل عضو في الجماعة بدور مختلف عن زميله لإنجاز مهامهم.
4. مفهوم الاعتماد المتبادل في المكافأة Reward interdependence: ومعناه أن المكافأة توزع على أعضاء الجماعة التعاونية بالتساوي أو لا يكافأ أعضاء الجماعة عندما يخفقون في إنجاز المهام.
5. مفهوم التفاعل وجها لوجه Face to face interaction: ينشأ هذا التفاعل وجها لوجه بين المتعلمين من خلال الاعتماد الايجابي المتبادل ويتمثل في تبادل الحوار والمناقشة بين المتعلمين.

6. مفهوم القابلية للمساءلة الفردية Individual Accountability: ويعني أن كل عضو في الجماعة مسؤول عن تعلمه وتعلم الآخرين في الجماعة.

وتناولت النظرية عدة مفاهيم أخرى خاصة بالمهارات الشخصية والاجتماعية يمكن الاستعانة بها في الموقف التعاوني وهي:

أ. مهارة الثقة.

ب. مهارة الاتصال.

ج. مهارة تتالي الأدوار.

د. مهارة القيادة.

ه. مهارة حل الصراع.

و. مهارة تشغيل الجماعة.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن بعض هذه النظريات تعرض للمواقف التعاونية والتنافسية معا كنظريتي دب وماي (Dob & May, 1973)، ودويتش (Doutch, 1949)، والبعض الآخر من النظريات تعرض للمواقف التعاونية فقط كنظريات بارنارد (Barnard, 1938)، توماس (Thohmas,1957)، جونسون وجونسون(Johnson & Johnson, 1988) .

وتبين أن هذه النظريات نشأت من خلال النظريات الاجتماعية – الاقتصادية، كما أشار دب وماي (Dob & May, 1973)، وتبين أن دويتش (Doutch, 1949) اعتمد في نظريته على المبادئ الأساسية في النظريات والدراسات السابقة، بينما اعتمد توماس (Thohmas, 1957)، وجونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) في نظرية كل منهما على ما ورد في نظرية دويتش (Doutch, 1949) من مفاهيم ومبادئ رئيسية.

كما اتفقت هذه النظريات على تعريف الموقف التعاوني الذي ينص على أن الفرد يبذل كعضو في جماعة أقصى جهد لديه ليحقق الأهداف المشتركة مع زملائه في الجماعة والالتزام بتحقيق الهدف معاً.

كما اهتمت كل نظرية بعرض مجموعة من المفاهيم المكملة لبعضها بعضاً، فمثلاً نجد بارنارد (Barnard, 1938) ركز على العوامل الاجتماعية التي تظهر في الموقف التعاوني (كالتفاعل والدافعية)، وركز أيضا على المثابرة والاستمرارية التي تعتمد على فعالية الموقف وكفاءة الأدوار.

بينما ركز دويتش (Doutch, 1949) في نظريته على المقارنة بين الاعتماد المتبادل المتزايد في الموقف التعاوني والاعتماد المتبادل المعرقل في الموقف التنافسي.

أما توماس (Thohmas, 1957) فقد ركز على مفهوم تسهيل تحرك الأعضاء لأداء ادوارهم في الموقف التعاوني المبني على تسهيل تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة.

بينما نجد أن جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) قد عرضا في نظريتهما عدة مفاهيم منها الاعتماد الايجابي المتبادل في المصدر، والمهام، والأدوار، والمكافأة، وعرضا أيضاً مفاهيم التفاعل وجها لوجه، والقابلية للمساءلة الفردية، وركزا في نظريتهما على المهارات الشخصية والاجتماعية في الموقف التعاوني وهي مهارة الثقة بين الزملاء، والاتصال، وتتالي الأدوار، والقيادة، وحل الصراع، وتشغيل الجماعة.

ومن خلال العرض السابق لتلك النظريات يرى المؤلف أن كل نظرية تعتمد على النظرية السابقة لها، ومكملة للنظرية التالية لها أيضاً، وبناءً عليه تكون في مجملها بناء كلياً متكاملاً ومنظومة من التفاعلات والمبادئ والأساسيات التي تكون في النهاية الموقف التعاوني لإحداث ما يسمى بالتعلم التعاوني الفعال والنشاط البناء داخل حجرة الدراسة والذي يؤدي في نهايته إلى زيادة وتنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين.

خصائص التعلم التعاوني

يذكر محمود منسي (2003: 190) مجموعة من الخصائص التي تميز استراتيجية التعلم عن غيرها من أساليب وطرائق التعلم الأخرى فيما يلي:

أ. أنه يتم بتعاون المتعلمين وبمساعدتهم لبعضهم بعضاً وعادةً ما يكون أثر التعلم الناتج عن تفاعل الأفراد وتعاونهم مع بعضهم بعضاً أكثر استمراراً.

ب. أن يتيح للمتعلمين فرص المناقشة والحوار.

ج. أنه يعطي اهتماما أكبر بالجوانب الاجتماعية في نمو المتعلم كالقدرة على إبداء الرأي والمجادلة والحوار.

د. نظرا لأن المتعلم يحصل على المعلومات بنفسه فان هذه المعلومات تبقى لديه ويحتفظ بها فترة طويلة.

ه. يمكن أن يستخدم التعلم التعاوني بقدر كبير من الثقة في كل المستويات الدراسية أو الفرق الدراسية وفي جميع المقررات الدراسية وفي تعلم أي مهمة من المهام التربوية.

و. يؤثر التعلم التعاوني على العديد من المخرجات التعليمية بطريقة آنية.

وتشير أسماء الجبري ومحمد الديب (1998: 35) إلى أن التعلم التعاوني يتسم بعدة خصائص وجدانية ومعرفية كالتالي:

أ. الخصائص الوجدانية

يتسم الموقف التعاوني بوجود علاقة ايجابية بين المتعلمين تتمثل في اليقظة والانتباه والصداقة والود بينهم، كما يوجد تقدير ايجابي للذات بين الأعضاء، تنخفض أيضا معدل القلق عن المتوسط بين المتعلمين، ويتسم الفرد المتعاون بالأمان والألفة في الموقف التعاوني، ويتصف أيضا الموقف التعاوني بأن الخجل والانطواء والخوف من الآخرين ينخفض بين المتعاونين كما توجد ثقة متبادلة بينهم، ويتسم الموقف التعاوني بوجود روح الجماعة والتوافق في العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بالتعبير عن الذات والاشتراك في المنافسات الجماعية.

ب. الخصائص المعرفية

يتميز الموقف التعاوني بوجود مناقشات بين أعضاء الجماعة للتوصل إلى أفكار ومعلومات متفق عليها، كما أن الموقف يقلل من تغير جهود الأفراد نحو الهدف المشترك، وعدم إعاقة بعضهم بعضا، وكذلك من خصائص الموقف التعاوني أن المكافأة يتم توزيعها بين أعضاء الجماعة بالتساوي حتى يهتم كل عضو في الجماعة بتحقيق الهدف المشترك، ويتسم الموقف التعاوني أيضاً بوجود اعتماد ايجابي متبادل متمثل في المشاركة بين المتعلمين ومساعدة بعضهم بعضا في تعلم المادة الدراسية.

عناصر التعلم التعاوني

اتفق كل من جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1992: 177-178)، وبورون (Burron, 1993: 699)، وديفيد (David, 2000: 98)، على وجود خمسة عناصر للتعلم التعاوني تعد بمثابة عوامل أساسية يتوقف عليها نجاح أو فشل التعلم التعاوني، وهذه العناصر هي:

أ. **الاعتماد الإيجابي المتبادل Positive interdependence**

حيث تتطلب استراتيجية التعلم التعاوني أن يكون كل تلميذ في المجموعة مسؤولاً عن عمله كفرد ومسؤولاً عن عمل غيره في المجموعة، لأن عمل كل فرد يعتمد على عمل زميله، فاي تقصير من تلميذ يؤثر على المجموعة، ويمكن هنا تعزيز مستوى أداء كل فرد من خلال التغذية الراجعة، بالإضافة إلى ذلك فإن الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأفراد يعمل على زيادة دافعية الأفراد نحو تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المجموعة.

ب. **التفاعل وجهاً لوجه Face to Face interaction**

يحتاج المتعلمون إلى التفاعل اللفظي، ويتمثل ذلك في التلخيص الشفوي وإعطاء تفسيرات وتوضيحات، وذلك لزيادة فوائد التعاون وأنماط التفاعل بين المتعلمين، ويتمثل هذا التفاعل أيضاً في تعريف كل فرد في المجموعة بما يقوم به الآخرون من جهد لإنجاز نشاط تعليمي معين بهدف تحقيق أهداف المجموعة.

ج. **المسؤولية الفردية Individual Accountability**

رغم تعلم أفراد المجموعة سوياً إلا أن كل فرد له دور محدد عليه القيام به، وعلى كل فرد في المجموعة أن يؤمن بأن كل فرد مسؤول عن إنجاز المهمة الموكلة إليه، وألا يعتمد في تعلمه على أعمال الآخرين إلا إذا عجز بالفعل عن تحقيق الهدف المطلوب منه.

د. **المهارات الذاتية للمجموعة Inter Personal Small Group Skills**

يحتاج كل فرد في المجموعة إلى مجموعة من المهارات للتعامل سوياً بإيجابية مثل مهارات التفاعل بين الأفراد، مهارات العمل في مجموعات صغيرة، وبدون تلك المهارات لا ينتج التعلم التعاوني ثماره، بالإضافة إلى أنه يجب أن يعطي المتعلم الوقت والإجراءات لتطبيق تلك المهارات.

ه. **معالجة أعمال المجموعة Group Processing**

وهذه تتمثل في تأكيد المعلم على تماسك المجموعة واستمراريتها وتسهيل عملية تعلم المتعلمين للمهارات الاجتماعية والتأكد من التغذية الراجعة للتلاميذ.

التعلم التعاوني .. ما له، وما عليه

نال التعلم التعاوني كاتجاه حديث في طرق التدريس قبولاً واسع الانتشار في الوسط التربوي، وذلك لما له من مزايا تعليمية، ونفسية، واجتماعية في تدريس جُل المقررات

الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة، ولجميع المتعلمين على مختلف قدراتهم العقلية واستعداداتهم التحصيلية.

وفي هذا الإطار يذكر حسن زيتون وكمال زيتون (2003: 263- 264) مجموعة من الميزات يتصف بها التعلم التعاوني وهي:

أ. التعلم التعاوني صالح لتعليم مختلف المواد الدراسية.

ب. يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم التعالي.

ج. يساعد على فهم وإتقان ما يتعلمه الطلاب من معلومات ومهارات.

د. ينمي قدرة الفرد على حل المشكلات وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.

ه. ينمي مهارات التفكير العليا.

و. ينمي المهارات الاجتماعية لدى الطلاب والعلاقات الايجابية بينهم.

ز. ينمي اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والمادة الدراسية والمدرسة.

ح. يحد من الإحساس بالخوف والقلق الذي قد يصاحب عملية التعلم.

ط. ينمي المسؤولية الفردية والقابلية للمساءلة.

ي. يعمل على دمج الطلبة بطيئي التعلم مع أقرانهم ويشجعهم على المشاركة في أنشطة التعلم الصفية.

ك. يؤدي إلى تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.

ل. لا يحتاج إلى إمكانيات مادية كبيرة لتطبيقه.

م. يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض منها المعلم المعلومات، وكذا من جهده في متابعة وعلاج الطلاب منخفضي التحصيل.

ن. يقلل من الجهد المبذول من قبل المعلم لتصحيح الأعمال التحريرية.

ويشير جابر عبد الحميد (1999: 115- 116) إلى أن من مزايا التعلم التعاوني أنه يشبع الحاجات الأساسية الآتية لدى المتعلمين:

أ. الحاجة للتغيير والاختلاف والاسترخاء.

ب. الحاجة لتقديم معلومات للآخرين (الحاجة للعرض).

ج. الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة (الحاجة للإنجاز).

د. الحاجة للثناء وأن يكون موضع تقدير واعتراف بأدائه (الحاجة للتقدير).

ه. الحاجة لحفاظ الفرد على احترامه لذاته (الحاجة للدفاع عن النفس).

و. الحاجة لتكوين صداقات مع المتعلمين الآخرين (الحاجة للانتماء والتواد).

ز. الحاجة للمسايرة واتباع الآخرين (الحاجة للخضوع).

ح. الحاجة لمساعدة الآخرين (الحاجة للعطف).

ط. الحاجة للبحث عن المساعدة من الآخرين (الحاجة للمعاضدة).

وعلى الرغم من المزايا التي يحققها التعلم التعاوني، فإنه لم يسلم من الانتقادات التي وجهت إليه، حيث يشير كل من: أسماء الجبري ومحمد الديب (1998: 45 – 47)، ووليد أحمد (2001: 177)، وحمزة أبو النصر ومحمد جمل (2005: 29) إلى العديد من الانتقادات التي يمكن أن توجه إلى التعلم التعاوني منها:

أ. التعلم التعاوني يتم فيه اعتماد فرد على آخر وهذا يمكن أن يؤدي بدوره إلى احتمال تأثير أحدهما على الآخر، مما يؤدى بدوره إلى قبول الآخر لهذا التأثير (السيطرة).

ب. عمل المتعلمين معاً قد يجعلهم يفقدون تأكيدهم لذواتهم أو إثباتهم لشخصيتهم، حيث إن الجماعة توجههم إلى بناء مستوياتهم مما يصل بالمتعلم إلى المسايرة المفرطة (الإمعية).

ج. يتطلب أسلوب المجموعات أن يكون المعلم ممتلكاً لخبرة كبيرة في عملية تدريب المتعلمين وفق استراتيجية التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة، الأمر الذي يحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير من قبل المعلم في إعداد المقرر وتدريسه، وتوظيف مهارات العلاقات الاجتماعية، وإدارة الصف.

د. التمركز حول المتعلم المبتكر والمتقن وإهمال الآخرين، فقد يرى المتعلمون في أحد أفراد المجموعة إتقاناً لافتاً للنظر يدعوهم إلى الالتفاف من حوله، والاهتمام بآرائه والتقرب إليه لإرضائه بكافة السبل ليعلمهم المعارف والمهارات.

ه. إضعاف الدافعية للتعلم: حيث إن إحساس بعض المتعلمين بتفوق أحدهم في تحقيق درجة الإتقان بالسرعة المطلوبة قد يصرفهم عن المشاركة، فهو يكفيهم مؤونة البحث والعمل، الأمر الذي قد يؤدي بدوره إلى إضعاف دافعيتهم للتعلم، ومن ثم تقل مشاركتهم في العمل.

مما سبق يتضح أن التعلم التعاوني قد لاقى قبولاً كبيراً في العديد من المؤسسات التربوية، وذلك لما له من فاعلية في زيادة تحصيل المتعلمين وتفوقه على أساليب التدريس الأخرى، وأن له أنصاراً ومؤيدين. وفي الوقت ذاته فلم يسلم من الانتقادات التي وجهت إليه من بعض معارضيه.

مهارات التعلم التعاوني

أ. التشكيل Forming

عبارة عن تكوين المجموعات وتنظيمها بحيث يتوفر فيها الحد الأدنى للصفات المناسبة مثل: عمل المجموعات بدون ضوضاء، ومع مرور الوقت يتعلم أفراد المجموعة سلوك المناقشة السليم، والتواجد مع المجموعة لفترات طويلة بدون تحرك كثير، واستخدام الصوت الهادئ.

ب. التوظيف Functioning

ويتضمن هذا المستوى تنظيم مجهود المجموعة وإتمام مهامهم مثل: تحديد هدف المهمة، تحديد وقت إتمام العمل، تقديم تعليمات لكيفية إتمام العمل.

ج. التكوين Formulating

هناك مجموعة من المهارات متعلقة بالعمليات العقلية لبناء فهم أعمق للمواد الدراسية، وليحدث نوع من الخلط بين أفكار أفراد المجموعة، ومن هذه المهارات: التلخيص، تصحيح تلخيص الأعضاء، إيجاد العلاقة بين موضوع الدراسة وخبراتهم الحياتية، فتح باب المناقشة.

د. التخمر Fermenting

يتضمن هذا المستوى مجموعة المهارات التي يحتاجها الفرد ليستطيع إعادة صياغة مفاهيم المادة الدراسية، فيبحث عن معلومات أكثر، ويتضح المنظور الأكبر للتعلم عندما تجتمع مجموعة من الأفراد تتحد للوصول لهدف تعليمي معين، أي يحدث نوع من الحفز الأعمق بالنسبة للمادة العلمية ومعالجة القضايا. ومن هذه المهارات: انتقاد الأفكار، التكامل بين الأفكار، تحديد مواضع عدم الاتفاق.

تدريس مهارات التعلم التعاوني

هناك خمس خطوات لتدريس مهارة التعاون وهي:

أ. مساعدة المتعلمين على الشعور بأهمية المهارة.

ب. التأكد من فهم المتعلمين لمهارة التعاون.

ج. وضع مواقف تدريبية.

د. التأكد من أن المتعلمين يستخدمون المهارة.

ه. التأكد من مواظبة المتعلمين خلال التدريب على المهارة.

استراتيجيات التعلم التعاوني

للتعلم التعاوني عدة صور ونماذج تتفق جميعها في الأساس المتمثل في تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، والاعتماد الإيجابي المتبادل بين المتعلمين، والمهارات الاجتماعية والمسؤوليات الفردية والجماعية، لكنها تختلف في طريقة تقسيم المجموعات، وشكل كل مجموعة، وأساليب العمل داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات وبعضها بعضاً، وفيما يلي يعرض المؤلف لبعض هذه الاستراتيجيات على النحو التالي:

أ. اسلوب تكامل المعلومات المجزاة التعاوني المسمى بـ Jigsaw

كان أول من استخدم هذا الأسلوب أرونسون Aronson، ثم تم تطويره على يد سلافين Slavin، وهو أسلوب تعلم جمعي، حيث يطلب من كل عضو في الجماعة تعلم جزء معين من الموضوع الذي يدرسه، ثم يعلمه لزملائه في الجماعة.

ولإعداد هذا الأسلوب يقسم المدرس الفصل إلى جماعات، تتكون الجماعة من خمسة أعضاء ولهم قدرات تحصيلية مختلفة، ويجزئ المدرس الموضوع الدراسي المخصص إلى خمسة أجزاء بناء على عدد أعضاء الجماعة الواحدة، ويخصص جزء لكل عضو في الجماعة، يدرسه بنفسه مع زملاء له في جماعة مؤقتة تسمى بجماعة الخبراء، ثم يعلم هذا الجزء لزملائه في جماعته الأساسية بعد ذلك .

ويتكون هذا الأسلوب من خطوتين أساسيتين:

1. **الخطوة الأولى:** تخصيص خمس مهام رئيسية لكل جماعة، يقدم المدرس للعضو الأول المهمة (أ)، والعضو الثاني المهمة (ب)، والعضو الثالث المهمة (ج)، والعضو الرابع المهمة (د)، والعضو الخامس المهمة (هـ)، ويجتمع الأعضاء الذين أخذوا المهمة (أ) في جماعة مؤقتة تسمى (جماعة الخبراء) EXEPERT GROUP، وتتكون الجماعة من خمسة أعضاء خبراء على سبيل المثال كتشكيل مؤقت جديد كما في الشكل التالي رقم (1)، وهكذا بالنسبة للذين أخذوا المهام (ب)، (ج)، (د)، (هـ)، ويناقش الأعضاء معا

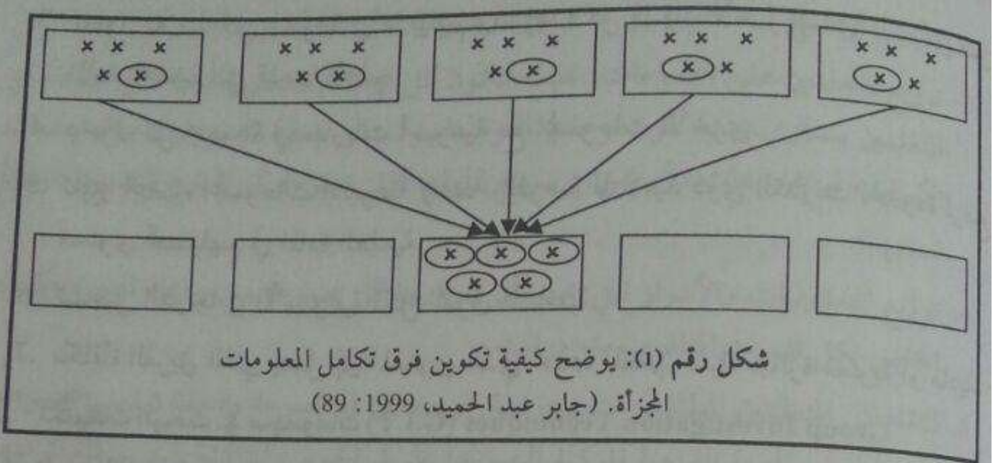
مهامهم كي يتعلموها معا، ويكون عمل المدرس في هذا الوقت منظما وموجها فقط لجماعة الخبراء، ويدرس الأعضاء الخبراء معا المهام المتشابهة وعندما ينتهون من فهم هذه المهام يعاد اجتماع الأعضاء في جماعتهم الأساسية.

2. **الخطوة الثانية**: في الجماعات التي تم تشكيلها من قبل يقوم كل عضو بتعليم مهمته لزملائه في جماعته الأساسية وبذلك يكون كل عضو مسؤولا عن تعليم مهمته الخاصة به لزملائه، كما يكون مسؤولا عن تعلم مهام زملائه الآخرين بالموضوعات التعليمية الخاصة بهم لأنه سيختبر في الموضوع ككل. وتعد المعلومات مسبقا على بطاقات، وتقسم على أعضاء كل جماعة وتوزع عليهم ويساعد بعضهم بعضا، كما يوضح كل عضو مهمته المحددة لأعضاء جماعته، وينتج ذلك توقع تعلم الآخرين، ويمتحن الأعضاء في نهاية كل موضوع فردياً داخل جماعاتهم الأساسية حيث يتعاونون فيما بينهم في حل الأسئلة، لأن المجموعة تقيّم بصورة كلية، كما يمتحنون في نهاية الإجراء التجريبي في كل ما تعلموه في الدرس. وتكون مهمة المدرس الإشراف على الجماعات، وتقديم المساعدة والتوجيه لهم إذا احتاجوا إلى ذلك ويذكرهم بتعليمات الموقف التعاوني من آن لآخر.

ويتميز أسلوب تكامل المعلومات المجزأة بالآتي:

- يحتل مرتبة عليا من الاعتماد الإيجابي المتبادل في المصدر والمهام والهدف والمكافأة لأنه يعتمد على تقسيم العمل بين الطلاب.
- هذا الأسلوب له أهمية في زيادة إسهام كل عضو في الجماعة ويلزم كل طالب بالاستماع لزملائه، والانتباه إليهم لأنه في حاجة إلى مساعدتهم.
- يساعد هذا الأسلوب على نمو الاتجاهات نحو كل من التعاون والزملاء.

ويوضح الشكل التالي كيفية تكوين مجموعات تكامل المعلومات المجزأة بمرحلتيها:



شكل رقم (1): يوضح كيفية تكوين فرق تكامل المعلومات
المجزأة. (جابر عبد الحميد، 1999: 89)

ب. استراتيجية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تبعاً لمستوياتهم التحصيلية

Student Team Achievement Division (STAD)

وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلي:

1. تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من 3-5 تلاميذ).
2. تقديم الدرس في بداية الحصة لجميع المتعلمين.
3. تعاون تلاميذ كل مجموعة فيما بينهم ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي قدمها المعلم.
4. تطبيق اختبار تحصيلي لجميع المتعلمين على أن يؤديه كل تلميذ منفرداً دون مساعدة الآخرين.
5. مقارنة درجة كل تلميذ في الاختبار بدرجته في الاختبار السابق والفروق بينهما تضاف إلى الدرجة الكلية للفريق.
6. مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقاً بجائزة معنوية أو مادية.
7. إعادة تكوين المجموعات كل فترة زمنية.

ج. استراتيجية العاب الفرق (TGT) Team – Games – Tournament

وتتمثل خطوات هذه الاستراتيجية فيما يلي:

1. تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من 5:3 تلاميذ).
2. تقديم الدرس في بداية الحصة لجميع المتعلمين.

3. تعاون تلاميذ كل مجموعة في ما بينهم ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي قدمها المعلم.
4. دخول كل مجموعة في مباريات أسبوعية مع المجموعات الأخرى.
5. تغيير أعضاء المجموعات أسبوعياً لإعطاء الفرصة للتلاميذ ذوي القدرات المحدودة لرفع مستوى تحصيلهم في المادة العلمية.
6. تسجيل الدرجات الأسبوعية لكل الفرق المتنافسة.
7. مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقاً بجائزة معنوية أو مادية.

د. تكنيكات البحث في مجموعات Group Investigation Techniques (G.I.T)

وتتمثل خطواتها في الخطوات التالية:

1. تحديد الموضوع الرئيسي والموضوعات الفرعية للدرس بالتعاون بين المعلم والمتعلمين.
2. تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (من 6:2 تلاميذ).
3. تعاون المعلم مع المتعلمين للتخطيط لكيفية قيام المتعلمين بالبحث وجمع المعلومات عن الموضوعات الفرعية للدرس.
4. توجيه المتعلمين إلى مصادر المعرفة المتعددة التي تساعدهم في جمع المعلومات اللازمة لفهم واستيعاب الموضوع الرئيسي سواء داخل المدرسة أو خارجها.
5. تقسيم العمل بين المتعلمين لضمان التكامل بين أعمالهم، ومتابعة سلوكياتهم في أثناء العمل، والتأكيد على إمكانية تطبيقهم للمعرفة التي توصلوا إليها في مواقف جديدة.
6. جمع المعلومات التي توصل إليها المتعلمون في صورة مشروع جماعي من مصادر المعرفة.
7. تحليل وتقييم المعرفة التي حصل عليها المتعلمون، وتقدم المجموعات تقارير عن المعرفة والمعلومات التي جمعوها ونتائج تحليلهم لها أمام بقية المجموعات في الفصل.
8. تقويم التقارير التي أعدتها المجموعات، وكذلك تقويم تعلم الأفراد من خلال الأفراد أنفسهم، حيث تقوّم المجموعات بعضها وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

هـ. استراتيجية الأحجية المتقطعة (Jigsaw)

وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلي:

1. تحديد موضوع الدرس أو المشكلة المتوقع دراستها بالتعاون بين المعلم والمتعلمين.

2. تقسيم الموضوع أو المشكلة إلى عدد من الموضوعات أو المشكلات الفرعية.
3. توزيع المتعلمين على المجموعات، بحيث تتكون كل مجموعة على حدة من عدد من المتعلمين يساوي عدد الموضوعات الفرعية، وتسمى هذه المجموعات بالمجموعات الأساسية أو مجموعات الأساس، ويسمح المعلم لكل مجموعة أن تقترح لنفسها اسما تسمى به.
4. توزيع المسؤوليات والأدوار التي يجب أن تقوم بها كل مجموعة مع مراعاة تحديد الجزء الخاص بكل تلميذ والمطلوب منه دراسته.
5. التقاء كل المتعلمين المطلوب منهم دراسة جزء معين في مجموعة واحدة تسمى مجموعة الخبراء لتعلم المهمة الفرعية الموكلة إليهم عن طريق الحوار والمناقشة التي يشترك فيها جميع أفراد المجموعة، وبالتالي يتوصلون إلى حلول أو مقترحات يقومون بتدوينها وإتقانها.
6. عودة كل متعلم إلى مجموعته الأساسية، حيث ينقل ما تعلمه مع مجموعة الخبراء إلى مجموعته الأساسية، وفي الوقت نفسه يتعلم منهم ما تعلموه هم أيضاً في مجموعات الخبراء الخاصة بهم.
7. تقويم المتعلمين بواسطة اختبار فردي، وتضاف درجة كل تلميذ إلى درجة مجموعته الأساسية، وتفوز المجموعة التي يحصل أفرادها على أعلى الدرجات بجائزة مادية أو معنوية.

و. طريقة التعلم معاً (L.T) Learning Together

وتتمثل خطواتها فيما يلي:

1. تحديد الأهداف التعليمية الإجرائية.
2. تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة (من 6:4 تلاميذ) مختلفي القدرات والتحصيل.
3. تنظيم المجموعات بحيث يجلس أفراد كل مجموعة في مواجهة بعضهم بعضاً.
4. تقسيم موضوع كل درس إلى مهام فرعية، حيث تقدم للتلاميذ في شكل أوراق عمل.
5. تحديد دور لكل فرد في المجموعة، فيحدد لكل مجموعة رئيس، ملخص، ناقد، ملاحظ، مقرر.
6. تقديم المهام المراد القيام بتنفيذها بشكل جماعي، وحث المتعلمين على تنفيذها.

7. تغيير الأدوار كل حصة، بحيث يمارس كل تلميذ الأدوار المختلفة.
8. حث تلاميذ كل مجموعة على المناقشة الجماعية، والتفاعل مع بعضهم بعضاً في المهام المكلفين بها دون حدوث شغب داخل الفصل.
9. مراقبة المجموعات في أثناء الحوار والنقاش الذي يدور بين أفراد كل مجموعة لمعرفة مدى قيامهم بأدوارهم وملاحظة سلوكياتهم أثناء قيامهم بتنفيذ مهامهم.
10. التأكيد على المتعلمين على أن الدرجات سوف تمنح لأعضاء المجموعة ككل وبالتالي يساعد المتعلمون بعضهم بعضاً، كما أن ذلك لا يمنع تقويم أداء كل فرد في المجموعة ويمنح درجة معينة، ومن ثم يتحمل كل فرد مسؤولية تعلم زملائه في المجموعة من ناحية ومسؤولية تعلم نفسه من ناحية أخرى.
11. تدخل المعلم لتسهيل عملية التعلم لدى أية مجموعة كأن يجيب على الأسئلة ويرد على الاستفسارات ويحل المشكلات التي تعيق المتعلمين عن إنجاز المهام المكلفين بها.
12. التأكيد على المجموعات بإعداد تقرير بالمعلومات التي حصلت عليها.
13. توجيه المجموعة التي تنتهي من تنفيذ مهامها إلى مساعدة المجموعة التي لم تنته بعد حتى يتسنى للجميع التعاون مع بعضهم بعضاً.
14. تقويم أداء المجموعات للوقوف على مدى تنفيذها للمهام المكلفين بها.
15. تحديد أفضل المجموعات في الفصل من حيث تنفيذ المهام، الإدارة، المناقشة الجماعية.
16. منح المجموعة التي تحصل على أعلى الدرجات جوائز مادية أو معنوية.

ز. الطريقة البنيوية The Structural Approach

على الرغم من أن هذه الطريقة تشترك في جوانب كثيرة مع الطرق الأخرى، فإنها تؤكد على استخدام بنيات معينة صممت لتؤثر على أنماط تفاعل المتعلم، ولقد استهدفت البنيات التي طورها كاجان أن تكون بدائل بنيات الصف الدراسي التقليدية مثل التسميع، حيث يطرح المدرس أسئلة على الصف كله، ويقدم المتعلمون إجابات برفع أيديهم وبالنداء عليهم، وتقضي النظم أو البنيات التي وضعها كاجان أن يعمل المتعلمون مستقلين في مجموعات صغيرة تحظى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية، ولبعض النظم والبنيات هدف زيادة اكتساب المتعلم لمحتوى أكاديمي، وبعضها الآخر صمم لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية، والمفاهيم: فكر - زاوج - شارك Think – Pair – share، وكذلك

المتعلمون ذوو الأرقام المعينة التي تعمل معا numbered heads together والتي نصفها هنا مثالا للبنيات التي يستطيع المعلمون استخدامها لتدريس المحتوى الأكاديمي ولمراجعة فهم المتعلم لمحتوى معين، والإصغاء أو الاستماع النشط active listening والزمن الرمزي time tokens مثالا للبنيات التي تدرس المهارات الاجتماعية. (جابر عبد الحميد، 1999: 91).

مراحل التعلم التعاوني

يشير أحمد النجدي وآخرون (2003: 283) إلى أن التعلم التعاوني يتم بصورة عامة وفق مراحل أربع كما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف Orientation

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة، وتحديد معطياتها، والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي Group Norms

وفيها يتم الاتفاق على توزيع الأدوار، وكيفية التعاون وتحديد المسؤوليات واتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة، والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة: الإنتاجية Productivity

وفيها يتم الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة، والتعاون معاً في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة: الإنهاء Termination

وفيها يتم كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو استكمال حل المشكلة والتوقف عن العمل المشترك تمهيداً لعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة حوار عام تشمل الصف بأكمله.

الشروط الواجب توافرها في التعلم التعاوني

إن التعلم يمكن الحكم عليه بأنه تعاوني إذا ما توافرت فيه العديد من العناصر (السمات/ المقومات) التي يمكن عرضها فيما يلي:

أ. **الاعتماد الايجابي المتبادل Positive interdependence**

في التعلم التعاوني لابد أن يتكاتف الجميع من أجل التعلم من خلال اعتمادهم على بعضهم بعضاً، وبذلك يعني الاعتماد الايجابي المتبادل اعتماد أفراد المجموعة على بعضهم بعضاً بايجابية في أثناء التعلم، وبحيث لا يكون بينهم شخص أو أكثر اتكالي على غيره في أثناء التعلم، وإنما الكل يشارك بدور في ذلك حتى يتحقق النجاح.

ب. **المسؤولية (المحاسبة) الفردية Individual Accountability**

تعني أن يخضع أداء الفرد الواحد للتقييم المستمر، وتعطى نتائج هذا التقييم للفرد والمجموعة معا، للتأكد من أن الفرد قد أتقن المطلوب منه تعلمه أم لا، ومن ثم تقديم المساعدة والعون والتشجيع له من قبل بقية أفراد المجموعة إذا تطلب الأمر ذلك.

ج. **التفاعل وجها لوجه Face to Face interaction**

يعني التقاء أعضاء المجموعة وجها لوجه، وحدوث تفاعل ايجابي بينهم لإنجاز المهمة المكلفين بها بنجاح، فلا يمكننا تصور حدوث تعلم تعاوني صفي إذا لم يلتقوا وجها لوجه، وإذا لم يتفاعلوا ايجابيا فيما بينهم.

د. **المهارات الاجتماعية Social Skills**

لا يتم التعلم التعاوني ولا يحدث التفاعل الايجابي بين أعضاء المجموعة إذا افتقدوا القدرة على المشاركة في الأفكار والمشاعر، أو القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية، أو القدرة على حل الاختلافات والصراعات بين أفراد المجموعة التعاونية.

ه. **معالجة عمل المجموعة Croup Processing**

نظرا لأن التعلم التعاوني يتطلب قيام أفراد المجموعة بأداء مهمة معينة، فثمة احتمال وارد أن تحدث أخطاء في أداء بعض أو كل هؤلاء الأفراد لهذه المهمة، ومن ثم فان عدم الاهتمام بهذه الأخطاء وذلك الضعف قد يؤثر سلبيا على فاعلية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية، لذا روعي أن ينطوي التعلم التعاوني على عنصر مهم يتعلق بتقييم أداء وعمل أفراد المجموعة في إنجاز المهمة وكذا تقييم هذه المهارات لديهم بغية التعرف على الأخطاء في الأداء والضعف في المهارات بقصد التخلص من هذه الأخطاء وتنمية تلك المهارات.

ويشير محمود منسي (2003: 198) إلى جوانب التعلم التعاوني كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل رقم (2): جوانب التعلم التعاوني

عوامل نجاح التعلم التعاوني

يتحكم في تعلم التعلم التعاوني عوامل كثيرة يجب أخذها في الحسبان يذكر حسن زيتون وكمال زيتون (2003: 265) أهمها كالتالي:

أ. **الانضباط الصفي.**

ب. **توافر الزمن الكافي لإنجاز دروس التعلم التعاوني.**

ج. **حجم الغرفة الصفية وتنظيمها.**

د. **عدد طلاب الصف.**

ه. **شعور المتعلمين بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل.**

ويشير مارتن هنلي وآخرون (2001: 297- 199) إلى وجود أربع خطوات لترسيخ التعلم التعاوني في مجموعات حجرة الدراسة:

أ. **يختار المعلم أعضاء كل جماعة تعلم:** جماعة التعلم التعاوني غير متجانسة في تكوينها مع توازن بين الذكور والإناث، وبين المرتفعين في التحصيل والمنخفضين فيه، أو بين المتعلمين النشطين والسلبيين، وتضم الجماعة ما بين ثلاثة إلى ستة تلاميذ.

ب. **المعلم يدرس على نحو مباشر مهارات التعاون الجماعي**: المدرس الذي يستخدم التعلم التعاوني يريد أن يتحدث المتعلمون وهم يعملون الواحد مع الآخر، ويتطلب التعلم التعاوني هذه المهارات بين الشخصية كالقدرة على الثقة في الآخرين والعمل معهم، ومهارات الاستماع الجيد، وتقبل الآخرين ومساندتهم، والقدرة على حل الصراعات على نحو بناء.

ج. **يحدد المعلم الأنشطة الجماعية التعاونية**: من أنشطة الجماعة التعاونية أن يعمل المتعلمون معا نحو هدف مشترك، وتقسم مهام الجماعة بالتساوي بين أعضاء الجماعة، وتعتبر استراتيجية الصور المقطعة Jigsaw أحد مداخل تقسيم المشاركة الجماعية، وثمة مدخل آخر بالنسبة للجماعات التعاونية المبتدئة، هو أن يُحدد لكل عضو دور معين لييسر عمل الجماعة.

د. **تقييم المعلم لجهود الجماعة**: يتعلم المتعلمون في الجماعات التعاونية أنهم إما أن يغرقوا معا، أو يعوموا معا، وهناك مستويات للتقييم الجماعي:

- هل حققت الجماعة هدفها؟.
- ما مدى إجادة الجماعة للعمل معا؟

كيفية تكوين المجموعات في التعلم التعاوني

على الرغم من تعدد صور المواقف التعاونية في المجال التعليمي، فإن صيغة وإجراءات موقف التعلم التعاوني تتضمن مجموعة من المتعلمين الذين يعملون سوياً في مجموعات صغيرة تضم كل منها أفراداً متفاوتين من حيث القدرات.

وفي هذا الإطار تشير كوثر كوجك (1992: 32) إلى أنه توجد أكثر من طريقة يمكن للمعلم أن يحدد بها أفراد كل مجموعة، وسيتوقف ذلك – بالطبع – على طبيعة الهدف من استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، فهناك اختيار عشوائي أو اختيار مقصود لتكوين مجموعات متفاوتة القدرات والميول أو تحدد عضوية المجموعة تبعاً لمقياس تفضيل اجتماعي بل يمكن أن يختار المتعلمون مجموعاتهم بأنفسهم، أو أن يقوم المعلم بتشكيل المجموعات تبعاً لأنماط تعلم هؤلاء المتعلمين.

كما أشار هالمان (Halman, 1992: 165) إلى أن تكوين مجموعة مختلطة من أربعة تلاميذ يمكن أن يتضمن تلميذاً ذا قدرة عالية، وتلميذاً ذا قدرة منخفضة، وتلميذين من ذوي القدرات المتوسطة. كما أكد هالمان (Halman, 1992: 166) أن من أهم الأمور التي يتوقف



عليها نجاح التعلم التعاوني حسن توزيع أوراق العمل والخامات لإنجاز المهام المكلفة بها المجموعة، وعادة ما يتم عن طريق إعطاء ورقة عمل واحدة لكل مجموعة، فيشترك كل الأفراد ويتعاونون في إنجاز العمل المطلوب أو توزع الخامات بين أفراد المجموعة بحيث يتصل بالآخرين، ويتبادل معهم ما يلزمه من خامات.

في حين يرى جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1991: 67) أن عدد أفراد المجموعة الواحدة يمكن أن يتراوح ما بين (3-7) أفراد، كما يقترحان أن تكون المجموعة التعاونية غير متجانسة من حيث التحصيل الأكاديمي لأفرادها، بمعنى أن تتضمن تلاميذ متفوقين أكاديمياً، وآخرين متوسطين، وآخرين متدنين.

مما سبق يخلص المؤلف إلى أن التعلم التعاوني هو أحد أشكال التعلم التي تعتمد بصفة أساسية على التعاون والمشاركة الإيجابية للتلميذ في الموقف التعليمي في ضوء مجموعة من الأسس والمبادئ وله (التعلم التعاوني) مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التي تختلف باختلاف خصائص المتعلمين، ونوعية المادة التعليمية والوقت المخصص لدراستها، وشكل ومساحة حجرة الدراسة، ويتركز دور المعلم على مجموعة من الأدوار من أهمها التخطيط للمواقف والأنشطة التي يشترك المتعلمون في إجرائها وتوظيفها في صورة تتيح للتلاميذ فرصة التعاون مع بعضهم بعضاً وتسهل من مهمة المتعلم في التوصل للحقائق والمعلومات، ولا يقتصر دور المعلم عند هذا الحد بل يمتد ليشمل إرشاد وتوجيه المجموعات والتدخل إذا لزم الأمر وتقويم أداء المتعلمين بعد الانتهاء من أداء مهامهم المكلفين بها.

كيفية توزيع الأدوار في مجموعة التعلم التعاوني

من الأساليب الفعالة في نجاح التعلم التعاوني أن يحدد المعلم دورا محددا لكل فرد في المجموعة، على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر، أو حتى خلال الدرس الواحد، ويساعد هذا الأسلوب المتعلمين على اكتساب مهارات التعلم التعاوني كلها، ومن المهم أن نؤكد أن على المعلم تعليم المتعلمين هذه الأدوار، وكيف ينفذ كل دور. وتذكر كوثر كوجك (2001: 328- 329) هذه الأدوار على النحو التالي:

أ. قائد المجموعة

وهو المسؤول عن توجيه الأفراد نحو إنجاز الهدف المنشود، ومنعهم من إضاعة الوقت، وعليه أن يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة للهدف المطلوب وللخطوات المطلوب اتباعها،

والتقريب بين الآراء ووجهات النظر، وفض أية اختلافات بين أفراد المجموعة، وتشجيع كل فرد في المجموعة على المشاركة الإيجابية.

ب. المستوضح

وعليه أن يطلب من الفرد الذي يدلي برأيه أن يشرحه بصورة أفضل، أو يطلب منه توضيح كلامه بأمثلة، أو يطلب منه مزيداً من الشرح أو الإضافة أو التبسيط أو التعمق، وهو يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة لما يدور من مناقشات أو آراء.

ج. مقرر المجموعة

وعليه أن يكتب ويسجل ما يدور من مناقشات، وما تتوصل إليه المجموعة من قرارات وهو يقوم بتلخيص تلك القرارات وقراءتها على المجموعة قبل أن يكتبها.

د. المراقب

وهو يتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف في الوقت المناسب، ومن قيام كل فرد بدوره، وحسن استخدام الموارد المتاحة، وأحيانا يكلف المراقب بملاحظة منسوب الصوت في مجموعته حتى لا ترتفع أصوات الأفراد مما يزعج المجموعات الأخرى.

ه. المشجع

وهو الذي يستحسن ما كتبه زميله، ويظهر نواحي القوة فيما سمعه منه، ولكنه استحسان مبرر، بمعنى أن يذكر لماذا أعجبه هذا الجزء، أو لماذا يمتدح هذا الأسلوب.

و. الناقد

وهو الذي يظهر بعض جوانب القصور فيما قرأه زميله ويبرر أيضا رأيه، وأحيانا يطلب منه اقتراح التعديل المطلوب لتحسين الموضوع.

ويضيف حسن زيتون وكمال زيتون (2003: 251) دوراً آخر داخل المجموعة التعاونية وهو:

الشارح للأفكار

وهو الفرد الذي يقوم بطرح الأسئلة ويقرأ الأفكار ويشرحها ويلخصها لبقية أفراد المجموعة ويتأكد من فهمهم لها وقد يطلب منهم التوسع في عرضها.

وأحيانا أخرى يكلف أحد الأفراد بإعادة ترتيب المكان بعد انتهاء المجموعة من عملها، وهكذا تتعدد الأدوار.

ويرى مؤلف الكتاب أن المعلم يمكنه أن يضيف أدوارا أخرى، ولكن المهم هو:

أ. تحديد هذه الأدوار.

ب. توصيف مهام كل دور.

ج. توضيح ضرورة وأهمية كل دور.

د. تعليم المتعلمين بعض العبارات التي تساعدهم في أداء كل دور.

ه. أن يعرض المعلم بنفسه أمام المتعلمين كيف تؤدى هذه الأدوار.

و. أن يراقب المعلم تلاميذه في أثناء التعلم التعاوني، ليعرف مدى تمكنهم من أداء تلك الأدوار.

ز. تدوير وتبادل الأدوار بين أفراد المجموعة، حتى يتسنى لكل تلميذ تعلم سلوك كل دور.

البيئة التعليمية ونظام الإدارة في التعلم التعاوني

تتسم البيئة التعليمية التعاونية بعمليات ديمقراطية، وبقيام المتعلمين بأدوار نشطة في القرارات التي تتعلق بما ينبغي دراسته وكيف، والمعلم يوفر درجة عالية من البنية في تشكيل وتكوين الجماعات وفي تحديد وتعريف الإجراءات العامة، ولكنه يترك المتعلمين لكي يتصرفوا في التفاعلات داخل جماعاتهم من دقيقة إلى أخرى ويسيطرون عليهما أو يسيرونها. وإذا أريد لدروس التعلم التعاوني أن تنجح، ينبغي أن تتوافر مواد تعليمية مكثفة كمصادر لدى المعلم أو في مكتبة المدرسة أو في مركز أو تكنولوجيا التعليم، ويتطلب النجاح أيضا تجنب المزالق التقليدية المرتبطة بعمل الجماعة وذلك بالإدارة المعتنى بها لسلوك المتعلم وتوجيهه.

دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجيات التعلم التعاوني

يؤكد التعلم التعاوني بصفة مستمرة على الدور الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم بشكل مباشر وفعال من خلال استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، وعلى الرغم من هذا التأكيد، فإنه لن يقلل - بأية حال من الأحوال - من الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم لضمان نجاح إجراءات استخدام هذه الاستراتيجيات في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. ويمكن تحديد هذا الدور في ثلاثة محاور رئيسية هي:

أ. **التخطيط والإعداد**

وفيه يتم تحديد الأهداف التعليمية وحجم المجموعات، وتوزيع المتعلمين مختلفي القدرات عليها، وتحديد الفترة الزمنية اللازمة للإنجاز وشكل الفصل - ويفضل أن يكون دائرياً - وإعداد المواد التعليمية.

ب. **تنظيم المهام وتكوين الاعتماد المتبادل**

وفيه يتم شرح المهام التي سيتعلمها المتعلمون ويطلب منهم تقرير واحد عنها، ويوضح المعلم لهم الدرجات التي سيحصلون عليها مع تحديد مسؤولياتهم الفردية والجماعية.

ج. **المراقبة والتدخل عن طريق ملاحظة سلوك المتعلمين**

وفيه يتم متابعة ما يدور بين المتعلمين من مناقشات، وتصحيح ما قد يحدث من اخطاء مثل عدم تقبلهم لبعض الأفكار أو النقد الذي يوجه من بعض المجموعات الأخرى وتعزيز وتشجيع المتعلمين الذين يكونون على مستوى عال من القيادة والناحية العملية، ويفضل أن تتم مراقبة المجموعات باستخدام بطاقة ملاحظة.

ويجمل بعض التربويين أمثال: مديحه حسن (1993: 563-564)، يوسف قطامي ونايفة قطامي (1993: 245-246)، حنان حمدي (1999: 30 - 32)، ظبية فرج (2001: 119)، ميرفت صالح (2002: 9 - 11)، غازي (Chazi, 2003: 451 - 474)، حمزة أبو النصر ومحمد جمل (2005: 43 - 48) الأدوار التي يمكن أن يقوم بها كل من المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني على النحو التالي:

أ. **دور المعلم:**

1. تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
2. تقسيم المتعلمين في الفصل إلى مجموعات وتحديد مهمة كل فرد في المجموعة.
3. إعداد بنية التعلم والمواد والوسائل التي تستخدم في التعلم.
4. تزويد المتعلمين بمشكلات ومواقف.
5. متابعة إجراءات حدوث التعلم داخل كل مجموعة في ضوء المهام المحددة لكل تلميذ.
6. تقديم التعزيز والتغذية الراجعة لكل مجموعة حسب أدائها على المستوى الفردي والجماعي.

7. تقويم أداء المجموعات للتأكد من تحقيق الأهداف.

ب. دور المتعلم:

1. تنظيم الخبرة وتحديدها وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها.
2. تنشيط الخبرة السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.
3. التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.
4. ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.
5. بذل الجهد ومساعدة الآخرين في التعلم.

وعلى الجملة – وإضافة إلى ما سبق – يرى المؤلف ضرورة إنهاء اللقاء التعاوني بصورة مناسبة، وقد يكون ذلك – على سبيل المثال – بطريقة أو بأخرى مما يلي:

أ. إذا كانت كل المجموعات تشترك في حل مشكلة واحدة، تتحمل كل مجموعة مسؤولية جزء منها، فإن على المعلم في نهاية اللقاء أن يذكر المجموعات بعناصر المشكلة التي تمت دراستها ودور كل مجموعة من المجموعات، ثم يستمع بعناية إلى تقرير كل مجموعة.

ب. إذا كانت المشكلة التي تتناولها مجموعة ما هي المشكلة نفسها التي تتناولها كل المجموعات الأخرى، فإن المعلم بعد انتهاء عرض تقارير كل المجموعات، يعرض بإيجاز ما قامت به كل مجموعة ويفاضل بين جهود المجموعات مرجعاً تفضيله إلى منطق مقبول.

ج. إذا كانت المشكلة التي تحلها كل مجموعة وحدها أو تشترك مجموعات في حلها من الدرجة الدنيا بين المشكلات، فإن المعلم قد يطلب من أحد المتعلمين القيام بدور العارض والمعقب كنوع من التشجيع على التعبير عن الذات وعن الآخرين.

فنيات التعلم التعاوني

تتعدد فنيات التعلم التعاوني وتتباين، وفيما يلي ذكر لبعضها:

أ. **السرد المركز Focused listing**

وهو إحدى فنيات العصف الذهني المستخدمة لإيجاد وصف أو تعريف لمفهوم أو مدرك معين، حيث يكون على المتعلمين إعطاء كلمات تفيد في تعريف أو وصف هذا الشيء، وبمجرد إكمال هذا النشاط يمكن استخدام هذه القوائم في مناقشة صفية.

ب. المائدة المستديرة Round table

وتستخدم لتوليد أكبر عدد من الاستجابات والإجابات لسؤال واحد أو لمجموعة من الأسئلة، ويبدأ العمل بتقديم سؤال، وتستعد كل مجموعة بورقة وقلم فيكتب أول تلميذ إجابة واحدة ويقولها بصوت مرتفع، ثم يمررها للمتعلم المجاور له، وهكذا تستمر هذه العملية حتى انتهاء الوقت المحدد، وينبغي أن يكون السؤال أو المشكلة المطروحة متعددة الحلول أو الإجابات ثم يتم ربطها بموضوع وحدة الدراسة.

ج. المقابلة ثلاثية الخطوات Three steps interview

وتستخدم هذه الفنيات لتعريف المتعلمين ببعضهم بعضاً، أو بغرض التعمق في التعرف على المفاهيم، وتكون هذه المقابلة بين المتعلم (أ) و (ب) لبعض دقائق في ضوء عدد من الأسئلة المحددة يكون فيها (أ) هو المتحدث و(ب) هو المستمع، والعكس، ثم يتقابل المتعلمان (أ)، (ب) مع المتعلمين (ج)، (د) ليكونوا مجموعة من أربعة تلاميذ.

د. صحيفة الدقيقة الواحدة One minute interview

وهنا يطلب من المتعلمين التعليق على الأسئلة التالية:

- ما أهم الأشياء التي تعلمتها اليوم؟
- ما أهم سؤالين لديك تريد الاستفهام عنهما؟
- ما الذي تريد أن تعرف عنه المزيد؟

التعلم التعاوني وصعوبات التعلم

تعتني الدول المتقدمة بالأفراد ذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم ولا سيما المرحلة الابتدائية التي تتطلب عناية خاصة وتعمل على تأهيل هؤلاء الأطفال وفق أحدث أساليب وطرائق التأهيل، وتبذل تلك الدول قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بداية من المرحلة الابتدائية، حيث إن هذه المرحلة تعد اللبنة والركيزة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة.

ويذكر سيد أحمد عثمان (1990: 37) أن المدرسة تلعب دوراً كبيراً في علاج صعوبات التعلم بوصفها الجهة المسؤولة مسؤولية مباشرة عن التعلم ويجب على المدرسة التركيز على المتعلمين الذين يعانون من صعوبة في التعلم ولا يستطيعون الإفادة من خبرات التعليم والأنشطة المتاحة في الفصل المدرسي وخارجه مما يجعلهم لا يحققون أهداف المدرسة

التعليمية، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه، ومثل هؤلاء المتعلمين هم الذين يجب أن يكونوا في بؤرة الاهتمام المدرسي من حيث توفير الأنشطة العلاجية التعليمية المناسبة، وهذا لا يتم إلا في ضوء الكشف المبكر عنهم وتهيئة ظروف التعلم أو العلاج المفرد بهدف مساعدة كل تلميذ على تخطي صعوبات تعلمه.

ويشير أحمد مهدي (2002: 261) إلى أن عدم وجود الإمكانات داخل المدرسة من العوامل والأسباب الرئيسية التي تساهم في صعوبات التعلم وذات صلة وثيقة بها، من حيث إمكانيات المدرسة مثل عدم توافر وسائل تعليمية مناسبة، وعدم دراية المعلم بخصائص نمو المتعلمين ونقص الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم، وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم وضوح أهداف التدريس، والعلاقة السيئة بين المعلم والمتعلم، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين.

وفي هذا الصدد يذكر محمد الديب (2000: 173) أن هناك نسبة من الطلاب لا تستفيد من البرامج التعليمية العادية داخل قاعة الدراسة، وهذا يدعو إلى وقفة للتعرف عليهم، وعلى الأسباب التي قد تؤدي إلى تدني مستوى تحصيلهم الدراسي عن زملائهم العاديين في مثل سنهم، ومحاولة التعرف على الصعوبات التي تقف عقبة في سبيل تقدمهم، وتقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لعلاج هذه الصعوبات.

ويرى المؤلف أن عدم ملاءمة الخبرات التعليمية أو الأنشطة التدريسية للخصائص التكوينية لهؤلاء المتعلمين يؤدي إلى تولد الشعور بالإحباط مما يكون صورة سالبة عن الذات تؤثر في التحصيل الدراسي لهؤلاء المتعلمين، وأيضا ممارسة التدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء المتعلمين، وإهمال التعامل أو التفاعل مع المتعلمين ذوي الصعوبات بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.

ويؤكد كارنين (Carninne, 1997) أهمية ملاءمة الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم لخصائص ذوي صعوبات التعلم، فإذا أمكن توفير بيئة تعليمية تستخدم استراتيجيات تدريسية تتلاءم والخصائص الانفعالية السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتدفعهم إلى الإنجاز والمشاركة الايجابية في الأنشطة التعليمية.

وفي هذا الصدد فإن ميدان صعوبات التعلم مليء بالبرامج العلاجية ذات الأطر النظرية والتي تستخدم تكنيكات متنوعة ومختلفة في أسلوب العلاج، ويعد التعلم التعاوني أحد الأطر المرجعية التي تستخدم في علاج صعوبات التعلم والتي تعتمد في إحدى ركائزها

على النظرية السلوكية في تعديل السلوك من خلال التعزيز سواء تعزيز المعلم أو الأقران والتغذية الراجعة وغير ذلك، حيث يتم تشخيص الصعوبة في نقاط محددة بالنسبة للمحتوى الدراسي، ويتم وضع خطط تدريسية مكثفة لتدريس محتوى أكاديمي محدد.

ويشير صلاح الدين الشريف (2000: 341- 345) إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني ظهر في علاج صعوبات التعلم بقوة في المدرسة الشاملة عندما أثيرت مشكلة منخفضي التحصيل، وأنهم سوف يتأخرون بوضعهم في المدارس مع مرتفعي التحصيل، فمنذ ذلك الوقت بدأ البحث عن طرق لتكوين التفاعل الاجتماعي في الفصل والعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي للمنخفضين، فقد لاحظ الباحثون أن هناك عوامل مرتبطة بتحسين التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي مثل: التعاون، الاعتماد المتبادل، صراع الحل، التدريس المتبادل، وهي تعتبر دعامات التعلم التعاوني.

وقد انطلقت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت فعالية التعلم التعاوني كأسلوب علاجي لصعوبات التعلم وبعض المتغيرات منها:

دراسة ياجر وآخرين (Yager et al, 1985) التي هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني والتعلم الفردي على التحصيل الأكاديمي، والاتجاهات، والجاذبية الشخصية، والتقبل الاجتماعي، وتقدير الذات بين تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (69) تلميذاً وتلميذة بولاية منيسوتا الأمريكية، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تعاوني والآخر فردي، وفي الإجراء التعاوني تم تقسيم المتعلمين إلى جماعات، تتكون الجماعة من أربعة أعضاء من بينهم تلميذ ذو صعوبة في التعلم، وفي الإجراء الفردي يتعلم المتعلمون منفردين، واستغرقت مدة الدراسة 54 يوماً، بواقع 45 دقيقة في الجلسة، وباستخدام مقياس سوسيومتري لقياس الجاذبية الشخصية، ومقياس للاتجاهات، واستمارة ملاحظة للتأكد من فعالية الإجراءات التجريبية خلصت النتائج إلى إدراك المتعلمين في موقف التعلم التعاوني التأييد الأكاديمي والشخصي من المدرس والأقران، وأن زملائهم اهتموا بهم ويتعلمهم وأحبوهم وكونوا صداقات فيما بينهم، وزاد التعلم التعاوني من مستوى تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكثر من التعلم الفردي، كما زاد التعلم التعاوني من مستوى التحصيل لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكثر من التعلم الفردي.

وهناك دراسة لوريان (Lorraine, 1989) التي هدفت إلى الوقوف على مدى تأثير التعلم التعاوني على تحصيل الرياضيات، وقبول النظير، والمهارات الاجتماعية داخل الفصل

الدراسي، والقدرة على العمل المشترك، والقدرة على الإلقاء، وذلك لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة قوامها (47) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية فلوريدا الأمريكية، وأخذت العينة من (6) فصول، فصلان منها تم التدريس فيهما بالتعلم التعاوني بطريقة التغذية الراجعة، وأربعة فصول درسو بالطريقة التقليدية، وذلك في مدة كانت ستة شهور، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن استخدام التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي في الرياضيات أكثر من التعلم التقليدي، وارتفاع قبول النظير لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في علاقتهم مع أقرانهم العاديين أكثر من الطريقة التقليدية، وكذلك زيادة وارتفاع المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أكثر من الطريقة التقليدية، بالإضافة إلى خفض السلوكيات السلبية لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات عنه في الطريقة التقليدية.

أما كاي (Kay, 1994) فقد أجرى دراسة هدفت إلى فحص بيئة الفصل الدراسي بالمرحلة الثانوية لمعرفة ما إذا كانت قراءة المحتوى الدراسي يتم تعلمها بشكل فعال، وفحص مدى انتشار صعوبات قراءة النص أو المحتوى التعليمي، ودراسة العلاقة بين الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المدرسون وصعوبة التعلم في القراءة وإجراء دراسة مقارنة بين التعلم التعاوني والتعلم الفردي وعلاقتهما بصعوبة التعلم في القراءة، وذلك على عينة من فصلين بالمرحلة الثانوية في مادة الدراسات الاجتماعية مع مساعدة اثنين من المدرسين في المادة نفسها، واستغرقت الدراسة (4) شهور متتالية. وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما أشارت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدى أيضاً إلى نتائج أفضل لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة عن التعلم الفردي في تعلم مهارات القراءة.

وهدفت دراسة رولاندا وجوزيف (Rollanda & Joseph, 1995) إلى المقارنة بين تأثير التعلم في مجموعات تعاونية والتعلم الفردي على المهارات الاجتماعية والقدرة على المشاركة في المجموعات والإنجاز الأكاديمي وذلك لدى مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ومجموعة من المتعلمين أقرانهم العاديين داخل الفصول النظامية بالمدرسة، وذلك على عينة مكونة من (12) تلميذاً من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة، و(12) تلميذاً من أقرانهم العاديين المتوسطين في الإنجاز الأكاديمي، وذلك

من خلال اختيار عينة الدراسة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة من ثلاث فصول ابتدائية من مدرستين مختلفتين بولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وطبقت الدراسة على مدار عامين متتالين. وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع القدرة على الإنجاز الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما أن التعلم التعاوني زاد من مشاركة ذوي صعوبات التعلم في القراءة مع أقرانهم العاديين داخل جماعات التعلم التعاوني وبالتالي زادت مشاركتهم الاجتماعية وارتفع معدل قبول النظير لديهم من قبل أقرانهم.

وأجرى سيموندس (Simmonds, 1995) دراسة بهدف معرفة مدى إمكانية التأثير المزدوج للملخص الشفهي أو اللفظي والتعلم التعاوني كاستراتيجية للتعلم، وذلك لتحسين عملية القراءة لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وكذلك تمكين الطلاب من رفع قدرتهم على الدخول في عرض المعلومات أو المعرفة اللازمة لعملية التعلم الناجحة، وذلك لتلاميذ المرحلة الثانوية بكندا، وعلى عينة تم تكوينها في صورة جماعات تعاونية من الطلاب ذوي صعوبات القراءة، وقيام كل طالب بدورين مختلفين ومتتابعين في عملية التعلم، الدور الأول بأن يقوم الطالب بدور المقدم للمعلومات مع إتاحة الفرصة له بتلقي الدعم من الطلاب الآخرين في المجموعة، والدور الثاني بأن يقوم الطالب بدور المستمع والمتلقي للمعلومات من زميل آخر له، وهذه العملية المزدوجة مفيدة جدا في اكتساب وحفظ المعلومات خاصة بعد كتابتها في صورة ملخصات كتابية. وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن استخدام التعلم التعاوني أدى إلى تحسن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة في الإنجاز حيث أصبحوا أكثر إنجازا في عملية القراءة.

واستهدفت دراسة أجراها كارين (Karen, 1995) الكشف عن تأثير التعلم التعاوني بمساعدة الكمبيوتر والتعلم التنافسي (الفردي) على التحصيل الدراسي والقدرة على التذكر واسترجاع وحفظ المعلومات لدى طلاب التمريض بالمرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية ومنهم طلاب لديهم صعوبات في القراءة، وذلك على عينة تكونت من (90) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أساسيتين، الأولى: قوامها (70) طالباً وهم يدرسون باستخدام التعلم التعاوني وبمساعدة الكمبيوتر ودروس الفيديو، وتم تقسيمهم إلى (10) مجموعة تعاونية كل مجموعة تحتوي على (3 – 4) أفراد، والمجموعة رقم (4، 5) تحتوي على طلاب لديهم صعوبات في القراءة، والثانية: قوامها (20) طالباً وهم يدرسون باستخدام التعلم التنافسي وبدون مساعدة الكمبيوتر، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة

خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، المجموعة التعاونية والمجموعة التنافسية في درجات التحصيل لصالح متوسطات درجات أفراد المجموعة التعاونية، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، المجموعة التعاونية والمجموعة التنافسية في القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات لصالح متوسطات أفراد المجموعة التعاونية.

وأجرى كاثراين (Katheryn, 1995) دراسة استهدفت التحقق من فعالية استخدام التعلم التعاوني لتدريس عملية الكتابة لدى المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في الكتابة في المرحلة الثانوية، ومعرفة تأثير التعلم التعاوني على ما وراء المعرفة لدى هؤلاء المتعلمين حيث إن ما وراء المعرفة تعتبر بمثابة المتطلب الأول والرئيسي لعملية الكتابة، ومدى تحسن كل من الكم والنوع في مؤلفاتهم المكتوبة، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية فلوريدا الأمريكية، ووزع المتعلمون ذوو صعوبات التعلم في الكتابة في جماعات للتعلم التعاوني مع أخذهم التعليمات المباشرة لخطوات الكتابة وذلك على مدار ستة شهور متتالية تم جمع البيانات خلالها على شكل عينات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن التعلم التعاوني مع التعليمات المباشرة لعملية الكتابة أدى إلى تأثير فعال في المعرفة الإدراكية ونوعية الكتابة لدى صعوبات التعلم في الكتابة.

وفي دراسة بوتنام (Putnam, 1996) التي هدفت إلى التحقق من فعالية طريقتي التعلم التعاوني، والتعلم التنافسي على قبول النظير والعلاقات الاجتماعية لدى عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (417) تلميذا وتلميذة تم انتقاؤهم من (41) فصلاً من تلاميذ الحلقة الثانية بالمرحلة الثانية من التعلم الأساسي، تم توزيع عينة دراسية على مجموعتين، المجموعة الأولى تستخدم التعلم التعاوني، والمجموعة الثانية تستخدم التعلم التنافسي، وبعد إجراء التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى تحسن في التفاعل الاجتماعي بين أفراد العينة التعاونية أكثر من أفراد المجموعة التنافسية.

كما أجرى فريد و نانسي(Fred & Nancy, 1996) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات كمتغيرين معرفي ووجداني لدى عينة من المراهقين المدنيين ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (74) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الثانوي بولاية مينيسوتا الأمريكية، وتم انتقاء العينة الكلية من (12) فصلاً من فصول المدارس الثانوية الخاصة، وكانت العينة من ذوي صعوبات

التعلم، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين أساسيتين، الأولى تدرس باستخدام التعلم التعاوني والثانية تدرس بالتعلم التقليدي، حيث طبقت الدراسة في (6) فصول للمجموعة التجريبية، و(6) فصول للمجموعة الضابطة، وباستخدام اختبار تحصيلي لقياس الإنجاز الأكاديمي، واختبار لقياس تقدير الذات، واختبار لقياس الاتجاهات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في تقدير الذات.

وهدفت دراسة فو (Fu, 1996) إلى معرفة أثر التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تعليم المفاهيم الرياضية، وحل المشكلات وكذلك التعلم التعاوني بمفرده بدون الحاسب الآلي على نفس المتغيرات لدى عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ومعرفة تأثير ذلك على تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة مكونة من (41) تلميذا وتلميذة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات قسموا إلى مجموعتين الأولى قوامها (25) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاوني بمساعدة الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات، والمجموعة الثانية قوامها (16) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاوني فقط بدون الحاسب الآلي، واستخدم أفراد المجموعة الأولى ثلاثة أجهزة للحاسب الآلي مصمم عليها برنامج الرياضيات المقرر، بالإضافة إلى عينة من العاديين قوامها (37) تلميذاً وتلميذة تم دمجهم مع ذوي صعوبات التعلم، وباستخدام اختبار تحصيلي في الرياضيات واختبار لتقدير الذات توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في الرياضيات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية التعلم التعاوني في الرياضيات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تحصيل الرياضيات لصالح مجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في تقدير الذات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية التعلم التعاوني في تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، بالإضافة إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تقدير الذات لصالح مجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر.

وأجرى يعقوب موسى (1996) دراسة كان هدفها تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، وكذلك وضع برنامج علاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة عن طريق التعلم التعاوني، وذلك على عينة تكونت من (70) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ليبيا، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى خمس مجموعات، الأولى عددها (15) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس باستخدام التعلم التعاوني، والمجموعة الثانية عددها (15) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس هذه المجموعة بالطريقة العادية، والمجموعة الثالثة عددها(15) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام التعلم التعاوني، والمجموعة الرابعة عددها (15) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام الطريقة العادية، والمجموعة الخامسة عددها (10) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين داخل الفصول العادية وتدرس باستخدام الطريقة العادية، وباستخدام اختبار تشخيص لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة، واختبار الذكاء المصور، واختبار المصفوفات المتتابعة توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المتوسط البعدي للمجموعة التعاونية والمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية في الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التعاونية، وكذا وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط البعدي للمجموعة التعاونية والمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية في الاختبار التشخيصي لتعلم مهارات الفهم لصالح المجموعة التعاونية.

أما دراسة جمال الدين الشامي وآخرين (1999) فقد أجريت بهدف إلقاء الضوء على بعض استراتيجيات التدريس المناسبة في زيادة تحصيل المتعلمين مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومساعدة المتعلمين على خفض اضطراباتهم الانتباهية واستثمار ما لديهم من نشاط زائد في زيادة مستوى تحصيلهم في اللغة العربية، وذلك على عينة تكونت من (43) تلميذا وتلميذة من مدارس مدينة دمياط منهم (21) تلميذا وتلميذة من مدرسة الكفراوي الابتدائية، و(22) تلميذا وتلميذة من مدرسة الزيات، وقد قسمت هذه المجموعة إلى مجموعتين الأولى هي مجموعة الكفراوي وهي المجموعة التجريبية، والثانية هي مجموعة مدرسة الزيات وهي المجموعة الضابطة. وباستخدام اختبار

الذكاء غير اللفظي، والاختبارات الفرعية الثلاثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل، والاختبار التحصيلي لفهم المقروء، والاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم المقروء لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين والضابطة في التحصيل العام في اللغة العربية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

وفي دراسة صلاح الدين الشريف (2000) التي هدفت إلى التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وتحسين مستوى الأداء التحصيلي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، وتنمية مستوى تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وزيادة القابلية للعمل التعاوني لديهم، ضمت العينة (129) تلميذاً وتلميذة، كانت أعمارهم من (104-118) شهرا بمتوسط (115.8) شهر، وبلغ عدد تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (33) تلميذا وتلميذة منهم (19) من الذكور، و(14) من الإناث، وعدد المتعلمين العاديين (96) تلميذا وتلميذة منهم (57) من الذكور، (39) من الإناث، وتم تقسيمهم إلى ذكور وإناث وتحتوي المجموعة الواحدة على خمسة تلاميذ مختلفين في المستويات التحصيلية (مرتفع، متوسط، ذوي صعوبة التعلم في الرياضيات)، وباستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والاختبارات التحصيلية، واختبار تقدير الذات للأطفال، ومقياس القابلية للعمل التعاوني توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني يفيد في تحسين وزيادة تعلم وتحصيل المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وأيضا العاديين من البنين والبنات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات في تحصيل الرياضيات باستخدام الاستراتيجية لكل من المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى تقوية التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين وزيادة الرغبة في تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم وزيادة القبول الاجتماعي من قبل العاديين لأقرانهم ذوي صعوبات التعلم مما أحدث اضمحلالاً للصعوبات وزيادة الفهم والنمو المعرفي وبالتالي زيادة الميل نحو العمل التعاوني،

بالإضافة إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

وأجرى محرز الغنام (2000) دراسة هدفت إلى تشخيص ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، والتعرف على مدى فعالية التعلم التعاوني في تحصيل العلوم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على مدى فعالية التعلم التعاوني في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، والمقارنة بين التعلم التعاوني والطريقة المعتادة في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم في العلوم، وذلك على عينة تكونت من (84) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة المنصورة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى هي المجموعة التجريبية ومكونة من (42) تلميذا وتلميذة، والمجموعة الثانية هي المجموعة الضابطة ومكونة من (42) تلميذا وتلميذة، وكانت كل مجموعة من مدرسة مختلفة بمدينة المنصورة، وباستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي الصورة (أ)، واختبار تحصيلي في العلوم، واختبار عمليات العلم توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم التعاوني ودرجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار عمليات العلم الأساسية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

أما دراسة جايل (Gail, 2001) فقد أجريت بهدف الوقوف على أثر تعليم فرد لفرد آخر وهي احدى استراتيجيات التعلم التعاوني، وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات الإدراك والفهم، وباستخدام برنامج تم تصميمه عن طريق المعهد القومي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل مساعدة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم على تعلم المواد الدراسية، ونقل ما تعلموه في العملية التعليمية إلى مجالات الحياة المختلفة، حيث خلصت النتائج إلى زيادة مشاركة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم في مهارات الحياة والمشاركة الاجتماعية الفعالة، وكذا ارتفاع قدرة المتعلمين على تعلم المواد الدراسية.

بالإضافة إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

وأجرى محرز الغنام (2000) دراسة هدفت إلى تشخيص ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، والتعرف على مدى فعالية التعلم التعاوني في تحصيل العلوم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على مدى فعالية التعلم التعاوني في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، والمقارنة بين التعلم التعاوني والطريقة المعتادة في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم في العلوم، وذلك على عينة تكونت من (84) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة المنصورة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى هي المجموعة التجريبية ومكونة من (42) تلميذا وتلميذة، والمجموعة الثانية هي المجموعة الضابطة ومكونة من (42) تلميذا وتلميذة، وكانت كل مجموعة من مدرسة مختلفة بمدينة المنصورة، وباستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي الصورة (أ)، واختبار تحصيلي في العلوم، واختبار عمليات العلم توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم التعاوني ودرجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار عمليات العلم الأساسية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

أما دراسة جايل (Gail, 2001) فقد أجريت بهدف الوقوف على أثر تعليم فرد لفرد آخر وهي احدى استراتيجيات التعلم التعاوني، وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات الإدراك والفهم، وباستخدام برنامج تم تصميمه عن طريق المعهد القومي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل مساعدة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم على تعلم المواد الدراسية، ونقل ما تعلموه في العملية التعليمية إلى مجالات الحياة المختلفة، حيث خلصت النتائج إلى زيادة مشاركة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم في مهارات الحياة والمشاركة الاجتماعية الفعالة، وكذا ارتفاع قدرة المتعلمين على تعلم المواد الدراسية.

وقامت أماي (Amy, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية التعلم التعاوني في خلق بيئة دراسية واجتماعية فعالة وجيدة داخل الفصل الدراسي العادي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوو صعوبات التعلم والطلاب الجانحون (الخطر)، والقدرة على اكتساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم المهارات التعاونية والمشاركة الايجابية في العملية الاجتماعية، وذلك على عينة واحدة مكونة من ثلاثة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. وباستخدام مقياس المهارات الاجتماعية توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أدى إلى تعلم وتحسين الإدراك الاجتماعي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، كما أن استخدام التعلم التعاوني لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أدى إلى رفع قيم التعاون والمشاركة وفهمهم الاجتماعي.

وفي دراسة محمد جاد (2006) التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج للتعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وذلك على عينة قوامها (191) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة السلام الابتدائية التابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية: تكونت من (12) تلميذاً وتلميذة، (6) تلاميذ من الذكور، (6) تلميذات من الإناث، والثانية ضابطة: تكونت من (12) تلميذاً وتلميذة، (6) من الذكور، (6) من الإناث، وباستخدام اختبار تقدير الذات للأطفال، واستمارة تسمية النظير، وبرنامج للتعلم التعاوني، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجات التحصيل الأكاديمي، تقدير الذات، وقبول النظير، لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

وأخيراً قامت رباب كمال الدين (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (طريقة التعلم معاً) في بعض متغيرات الشخصية (تقدير الذات الأكاديمي، ومصدر الضبط)، والتحصيل الدراسي (للقواعد النحوية) لذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (62) تلميذاً يعانون من صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي الأزهري بالقاهرة، وباستخدام مقياس تقدير الذات الأكاديمي، واختبار للتحصيل الدراسي، واختبار مركز التحكم توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجات تقدير الذات الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، لصالح درجات

أفراد المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في مصدر الضبط.

مما سبق عرضه من دراسات وبحوث تناولت التعلم التعاوني للأفراد ذوي صعوبات التعلم يستخلص المؤلف ما يلي:

أ. فعالية التعلم التعاوني في جميع المراحل الدراسية لدى ذوي صعوبات التعلم.

ب. فعالية التعلم التعاوني في علاج صعوبات التعلم بنوعيها: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.

ج. فعالية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

د. فعالية التعلم التعاوني على تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم.

ه. فعالية التعلم التعاوني على قبول النظير وزيادة فعالية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم على المشاركة الاجتماعية الايجابية في عملية التعلم مع أقرانهم العاديين.

ومن خلال ما تم استخلاصه يوصي مؤلف الكتاب بعديد من التوصيات هي:

1. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تلقي الضوء على فلسفة وأهمية وفعالية الاستراتيجيات المختلفة للتعلم التعاوني ومدى ارتباطها بنواتج التعلم المختلفة لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.
2. حث المعلمين على تشجيع المتعلمين على ممارسة استراتيجيات التعلم التعاوني فيما بينهم، حيث إنها تعد من أفضل الأساليب لذوي صعوبات التعلم بدلا من أسلوب التنافس والطرق الفردية أو الطريقة التقليدية في التدريس.
3. استخدام أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني في حجرة الدراسة، حيث إنه يزيد من العلاقات الايجابية بين المتعلمين دون النظر لوجود فروق فردية فيما بينهم، وهذا الأسلوب يُعد من أفضل استراتيجيات التعلم التعاوني.
4. الاهتمام بأساليب التعلم التعاوني التي تسهم في رفع مستوى القبول الاجتماعي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، حيث إن تعلم المهارات الاجتماعية وتطويرها مهم في حجرة الدراسة وفي المدرسة ككل، وتفاعل المتعلمين معاً في الجماعة التعاونية يسهم في تعلم المهارات الاجتماعية.

5. إعطاء الفرصة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم لإحداث التفاعل الاجتماعي والتعاون وتكوين الصداقات، أثناء التعلم مع باقي زملائهم العاديين داخل حجرة الدراسة، وهذا ما يحدث من خلال أسلوب التعلم التعاوني.
6. عدم الاعتماد على أسلوب التعلم التقليدي من قبل المعلم لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لأن ذلك يؤدي إلى تفاقم مشكلاتهم المعرفية والانفعالية والاجتماعية، ولذلك يجب تفعيل دور المتعلم ومشاركته الفاعلة في التعلم وإعطائه الفرصة في أن يكون مُعلماً ومُتعلماً في الوقت نفسه، ويتحقق ذلك من خلال التعلم التعاوني.
7. الاهتمام بشخصية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ونمو قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم داخل المدرسة وداخل الأسرة معاً.

الفصل التاسع

الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

من أهم العوامل التي يحتاجها مجتمع اليوم الفرد الكفء اجتماعياً وشخصياً ومهنياً ... الخ، الذي يستطيع التكيف والتواصل والتأقلم مع الآخرين في إطار الجماعة التي يعيش فيها. ومن ثم تُعد دراسة السلوك الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أهم موضوعات علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس الاجتماعي بصفة خاصة، فهذا النمط من أنماط السلوك يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية، ويؤثر في حياته الاجتماعية وحياته المدرسية بصفة خاصة، لأن هذه المرحلة هي مرحلة اكتساب المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات والقيم اللازمة لإعداد رجل الغد.

ففي تفاعلنا اليومي مع الآخرين يستخدم كل منا العديد من أشكال الاتصال، لكن هناك ما يميز الشخص الكفء القادر على الاتصال والتأثير في الآخرين بمهاراته المتميزة سواء في الاتصال اللفظي أو غير اللفظي، فهو متحدث بارع في استخدام الألفاظ، ويجيد الإنصات، ومتفوق في جوانب الاتصال غير اللفظي ومهاراته. (ممدوحة سلامة، 1990: 159).

والتنبؤ بنجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية يتوقف في المقام الأول على ما يتوفر لنا من معلومات عن مختلف جوانب شخصيته، لا سيما الدور الذي تلعبه أنماط التنشئة الاجتماعية في سلوك الفرد داخل إطار المجتمع الذي ينتمي إليه، ولا نستطيع أن نغفل أن التأثير من جانب المجتمع على أي فرد لا يكون في الدرجة نفسها، وكذلك عنصر الفروق الفردية والقدرة على فهم الآخرين، والتصرف بحكمة في المواقف الاجتماعية تكون تابعة ضمن التفاعل الاجتماعي المعقد لإدراكات الأفراد الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية وقدرات الأداء الاجتماعي.

وتعد الكفاءة الاجتماعية أحد الجوانب الرئيسية التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفء والعلاقات الودية، كما يمكن اعتبارها مؤشراً جيداً للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق الشخصي والاجتماعي، كما نجد أن تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد على التقبل الاجتماعي، والتفاعل والتعاون الإيجابي وتكوين الصداقات، وذلك من منطق حاجة الفرد إلى غيره لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية سعياً نحو تدعيم العلاقات الاجتماعية وضمان استمراريتها.

ولما كان مجتمعنا اليوم يمر بمرحلة من أخطر المراحل، وخاصة في ظل التحديات والصعوبات التي تواجهه وظهور مفاهيم عصرية مثل العولمة، وصراع الثقافات، يعد الاكتفاء الذاتي والاعتماد على الذات في مختلف مجالات الحياة، وإعداد الفرد الجيد ذي الكفاءة الاجتماعية، طريق النجاة والتغلب على هذه التحديات ومواجهتها (إبراهيم المغازي، 2004: 469)، حيث يشير عبد الفتاح درويش (2006: 436) إلى أن مجتمعنا في الوقت الحاضر يحتاج إلى الفرد الكفء اجتماعياً الذي يستطيع أن يتفاعل بوعي مع مستجدات العصر وتحدياته.

الكفاءة الاجتماعية .. عرض تاريخي

إن المتصفح للتراث السيكولوجي الخاص بموضوع الكفاءة الاجتماعية يجده - مثله مثل جل موضوعات علم النفس الاجتماعي - له تاريخ علمي قصير وماض فلسفي طويل يمتد في أعماق الحضارة الإنسانية.(أسامة الغريب، 2003 : 3)

فيذكر كورسيني (Corsini, 1994 :443) أن البدايات الأولى للاهتمام العلمي بموضوع الكفاءة الاجتماعية تعود إلى عشرينيات القرن الماضي، حيث يشير كازدين (Kazdin, 2000 : 334) إلى أن المناهج الدراسية الأمريكية تضمنت تدريس مقررات لمهارات القيادة واتخاذ القرار، وكذا تنمية المهارات الشخصية والتفاعلية لدى المتعلمين التي تعرف حاليا بالمهارات الاجتماعية.

وخلال العشرينيات أيضاً - كما يذكر كل من شاكر عبد الحميد (1989 :183)، وعثمان الخضر (2002 : 154) - فقد حاول ثورندايك Thorndike تعريف الذكاء الاجتماعي باعتباره واحداً من مجالات ثلاثة للذكاء وهي: المجال الأول هو المجال الاجتماعي

الذي يعكس قدرة الفرد على حسن التعامل مع الآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي، وأما الثاني فهو المجال الميكانيكي، وأخيراً المجال الثالث وهو المجال المجرد.

وقد زاد الاهتمام في منتصف القرن العشرين بمحاولة دمج مفهوم الكفاءة الاجتماعية مع تعريف ذوي صعوبات التعلم، حيث كان الاتجاه السائد هو الاعتماد على نسبة الذكاء للحكم على وجود صعوبة التعلم من عدمها دون النظر لأي محكات أخرى، إلا أن هذا الاتجاه تغير وتم الاعتماد فقط على الكفاءة الاجتماعية بالإضافة إلى نسبة الذكاء والتباعد والاستبعاد.

وفي هذا الصدد يرى مؤلف الكتاب أن نمو الكفاءة الاجتماعية يعد هدفا أساسياً لجميع المتعلمين ولا سيما ذوي صعوبات التعلم حيث إنهم الأكثر عرضه لخطر الفشل في مكونات الكفاءة الاجتماعية، وذلك يرجع للقصور الذين يعانون منه في أداء المهام، والمهارات الاجتماعية في المواقف البيئية المختلفة، ذلك القصور والخلل في الكفاءة الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم يؤدي بدوره إلى انخفاض فرص توافقهم الاجتماعي وكذا يضاعف من إحساسهم بالعجز عن التعلم.

لذا يرى مؤلف الكتاب أن التدخل السيكولوجي لتحقيق وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد هذه الفئة – صعوبات التعلم – يتم من خلال غرس وتنمية الخصال، والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل، وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي لديهم، وهو ما ينادي به المؤلف.

تعريف الكفاءة الاجتماعية Social Competence

تؤكد الدراسات التربوية والنفسية الحديثة أهمية مصطلح الكفاءة الاجتماعية وتعتبره من أهم المصطلحات التي ينبغي أن تنمى لدى الفرد، كما أن معرفة الكفاءة الاجتماعية تساعدنا في الكشف والتعرف على الذين يعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية، والمعرضين للفشل الاجتماعي حتى يتم التغلب على مشكلاتهم وزيادة توافقهم وتكيفهم مع الأفراد الذين يعيشون ويتفاعلون معهم باستمرار في مختلف المواقف الحياتية.

ومن هذا المنطلق سوف يعرض مؤلف الكتاب مفهوم الكفاءة الاجتماعية – رغم ندرة وقلة البحوث والدراسات العربية التي تناولته - وذلك على النحو التالي:

يعرف طلعت منصور (ب.ت: 486) الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على التفاعل السليم مع الآخرين والحظوة بمكانه اجتماعية وسطهم".

ويشير فؤاد أبو حطب (1988: 8) إلى أنها إحدى كفاءات الذكاء ذات المحتوى الاجتماعي، وتتعلق بالاتصال بالآخرين، وهي إحدى نواتج النموذج الفرعي للذاكرة التي يتطلب لنجاحها وجود رصيد مختزن من آثار الخبرة السابقة التي تتجاوز اختبار الزمن وتعتمد على استراتيجيات التفكير ومهارات التعلم السابقة.

ويذكر مجدي حبيب (1990: 3) أن الكفاءة الاجتماعية هي "درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والاندماج جيداً داخل المجموعة، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية".

ويعرف بريان (Bryan, 1994: 304 – 305) الكفاءة الاجتماعية بأنها "البناء المتعدد الأبعاد الذي يتضمن العلاقات الإيجابية مع الآخرين والدقة والمعرفة الاجتماعية الملائمة للعمر وغياب السلوكيات اللاتوافقية والمهارات الاجتماعية الفعالة".

ويشير جونسون (Johnson, 1995: 1) إلى أن الكفاءة الاجتماعية هي "القدرة على استخدام المهارات الاجتماعية المناسبة في شتى مجالات الحياة".

ويذكر صلاح السرسي (1998: 137) أن الكفاءة الاجتماعية هي "الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين".

وتعرف ابتسام حسين (2000 : 24) الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرات والخصائص الشخصية التي تسمح للفرد باستخدام المهارات الاجتماعية اللازمة التي تؤهله للتفاعل بإيجابية وكفاءة داخل المجتمع والقيام بجميع الأدوار والمهام المناسبة لمرحلته العمرية".

في حين يشير إبراهيم أحمد (2000: 29) إلى أن الكفاءة الاجتماعية "مفهوم يتضمن الكفاح الاجتماعي وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية".

كما قدم أسامة الغريب (2003 : 35) تعريفاً للكفاءة الاجتماعية ينص على أنها "نسق من المهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية التي تيسر صدور سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معاً وتساهم في تحقيق قدر ملائم من الفعالية والرضا، على المستويين البعيد والقريب، في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين".

ويعرف إبراهيم المغازي (2004 : 479 – 480) الكفاءة الاجتماعية بأنها "الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية، وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد منها".

كما تعرف مشيرة يوسف (2005: 78) الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرات أو المهارات والسلوكيات الملائمة التي يظهرها الفرد في تفاعله الاجتماعي ليتواصل مع الآخرين بفاعلية، وذلك من خلال مهارات اتصال، وهي بذلك تعتبر سمة عامة توجد لدى الأفراد بدرجات متفاوتة".

وأخيراً قدمت هدى حبشي (2007 : 94) تعريفاً للكفاءة الاجتماعية ينص على أنها "سلسلة من المهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية التي تنشأ بين الأفراد في أثناء التفاعل الاجتماعي وتكون متفقة مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معاً، وتساهم في تحقيق قدر من الفاعلية والرضا في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وتنعكس الكفاءة الاجتماعية في صورة مهارات التواصل الاجتماعي وتوكيد الذات، الصداقة، حل المشكلات الاجتماعية، ويكون التوافق النفسي محصلة لهذه الكفاءة الاجتماعية".

مما سبق عرضه من تعريفات الكفاءة الاجتماعية يتضح نسق يشتمل على مجموعة من المهارات المركبة والأنماط الشخصية والمعارف التي يمكن أن تظهر في السلوك الاجتماعي وتجعل الفرد على أهبة الاستعداد. وكذلك هي نتاج تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين مع إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعدادات الفرد نحو الأعمال والأنشطة الاجتماعية. وعليه يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للكفاءة الاجتماعية ينص على أنها "نتاج تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين في ضوء إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعدادات الفرد نحو الأعمال والأنشطة الاجتماعية".

أبعاد (مكونات) الكفاءة الاجتماعية

نجد أن للكفاءة الاجتماعية ثلاثة أبعاد هي:

1. التوافق الاجتماعي

يعد التوافق الاجتماعي المدى الذي يتحقق من الأهداف الارتقائية المناسبة والمحددة اجتماعياً لكل مرحلة عمرية، وذلك فيما يتعلق بالأداء الاجتماعي والانفعالي والأسري

الجوانب المتعلقة بالعلاقات الحياتية. أي أنه يمكن التعرف على التوافق الاجتماعي من خلال المترتبات النفسية التي تعود على الفرد من خلال الطريقة التي يسلك بها في المواقف الاجتماعية المختلفة ودرجة كفاءة أدائه للمتطلبات الاجتماعية في المجالات المتعددة مثل الأسرة، الزواج، العمل، الصداقة. (ابتسام حسين، 2000: 28 - 29).

2. السلوك الاجتماعي

تشير مشيرة يوسف (2005: 76) إلى أن السلوك الاجتماعي هو ما يقوم به الفرد وما يقوله بالدرجة التي يستجيب بها للمواقف الاجتماعية الأولية ذات العلاقة، والتي تستوفي المحكات الاجتماعية المقبولة. وترى أن سلوك الفرد الاجتماعي يتحدد بناء على التفاعل بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، وأن للسلوك الاجتماعي معايير اجتماعية بناء عليها يتوقف سلوك الفرد. ومن ثم فإن الكفاءة الاجتماعية تتوقف على السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي له تأثير قوي على التوافق.

3. المهارات الاجتماعية

يقصد بالمهارات الاجتماعية عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعد بمثابة مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية تفيد في إقامة علاقات بين الآخرين في محيط مجاله النفسي. (عادل عبد الله، 2001: 48).

ويذكر أسامة الغريب (2003: 41) أن مصطلح المهارات الاجتماعية يشير إلى رصيد من السلوكيات المتعلمة التي تستخدم لتحقيق أهداف متنوعة، والحصول على التدعيم في سياقات التفاعل مع الآخرين.

ويعتبر إسلام النمر (2007: 60) المهارات الاجتماعية مجموعة من الأنماط السلوكية والمعرفية وما يسبقهما من استعداد فطري يتمثل في النضج والدافعية، مما يؤدي إلى التقبل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي والتعاون الإيجابي والقدرة على تكوين الصداقات بإتقان.

بينما يرى عبد المنعم حسيب ونبيلة شرّاب (2008: 137) أن المهارات الاجتماعية هي شعور الفرد بالكفاءة في التعامل مع المواقف الجديدة، ومع الأشخاص الذين يعرفهم لأول مرة، وقدرته على التوافق، والتفاعل، والتواصل الاجتماعي معهم.

ويرى المؤلف أن للكفاءة الاجتماعية مجموعة من الأبعاد تتلخص فيما يلي:

1. التفهم، يضم: (تنمية الآخرين، فهم الآخرين، توجيه الخدمة، الوعي السياسي).
2. المهارات الاجتماعية، تضم: (التأثير، المشاركة والتعاون، عامل التغير، القيادة، التواصل، القدرات الجماعية، بناء الروابط، إدارة الصراع).

الكفاءة الاجتماعية وصعوبات التعلم

يعد البعد الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم جانباً مهماً تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، ومع بداية السبعينيات أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوي صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشتمل على احتمالية ارتباطات اجتماعية وانفعالية، فإن العديد من البحوث أكدت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لعيوب المهارات الاجتماعية عن أقرانهم العاديين. (نصرة جلجل، 2001: 76).

كذلك ركزت معظم الأبحاث على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصوره تقليدية على إدراكاتهم، والمعرفة اللغوية، بالإضافة إلى التركيز على سلوكهم، والخلفية الأسرية . وحديثا تشير مجمل الاقتراحات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشاكل سلوكية، وكفاءة اجتماعية منخفضة، وأنهم أكثر تردداً، ويرجع ذلك كله إلى الخلفيات السيئة بالمقارنة بأقرانهم من العاديين. (Paul et al, 1990: 115) .

وبالتالي يهتم التربويون والأخصائيون بتدريس المهارات الاجتماعية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك لأن نقص الكفاءة لديهم يرجع إلى عدم معرفتهم لمهارتهم الاجتماعية المناسبة لعدم قدرتهم على إدراك المواقف الاجتماعية بشكل صحيح لفشلهم في إنجاز السلوكيات الضرورية أو بعض التفاعلات المعقدة بين المكونات الثلاثة للكفاءة الاجتماعية. (Daniel et al., 1988: 109).

وتشكل الكفاءة الاجتماعية مجال قلق بالنسبة للذين يعملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فتقريباً من (35٪ : 75٪) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطرابات في المهارات الاجتماعية، وبناءً على ذلك فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم

يكونون أكثر ميلاً نحو امتلاكهم لمشكلات انفعالية، وانخفاض في تقدير الذات، واضطرابات في التواصل. (Johnson, 1995: 2) .

ويشير موريس (Morris, 2002: 66) إلى أن هؤلاء التلاميذ لديهم مشكلات في السلوكيات الشخصية المتمثلة في تقديم أنفسهم للاندماج في المحادثات، والعمل أو اللعب، وتقديم المساعدة، والاعتذار، فهم أقل تعاطفاً نحو مشاعر وأمزجة الآخرين وغير متعاونين، ولديهم اهتمام أقل بالسلوك المدرسي النموذجي المرتبط بالتوقعات مثل الاستماع خلال المناقشات، والتعبير عن مشاعرهم.

ويذكر ريدي وآخرون (Reddy et al., 2003: 402) أنه من الضروري أن يحتفظ التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بكفاءات شخصية أكيدة وعلاقات اجتماعية جيدة وعلاقات صداقة مستمرة ودائمة وقدرة على حل المشكلات الاجتماعية حتى يتحقق لديهم التوافق الكافي في الحياة المدرسية.

والقدرة على إنشاء العلاقات وتنميتها والحفاظ عليها ليست مهارة مهمة للنجاح فقط، ولكنها أيضاً مهارة ضرورية ولا غنى عنها لارتباطها بالصحة الجسمية والنفسية، فالدراسات التي تمت عبر عقدين من الزمان، والتي شملت تقريبا (37000) فرد أظهرت أن العزلة الاجتماعية تضاعف فرص المرض أو الموت. (صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي، 2000: 361).

وقد انطلقت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة الاجتماعية وتنميتها لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم والعاديين ومنها الدراسات التالية:

دراسة برزويك (Bursuck, 1989) التي هدفت إلى اختبار الاختلافات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وأقرانهم منخفضي التحصيل في ثلاثة أبعاد للكفاءة الاجتماعية "المكانة الاجتماعية، والسلوك كما يقدره المعلمون، والتقدير الذاتي للكفاءة الاجتماعية". وتضمنت الدراسة 24 تلميذاً من تلاميذ المدارس الابتدائية في الفصول النظامية من الذين يعانون من صعوبات التعلم (حيث اختير 6 طلاب من كل مرحلة من المراحل "2-6")، واستخدمت الدراسة مقاييس القياس الاجتماعي، وتقديرات المعلمين، والتقرير الذاتي، وتوصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ربما يكون لديهم مخاطر اجتماعية مرتفعة بالمقارنة بأقرانهم من الأطفال مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وهناك فروق دالة لصالح مجموعتي مرتفعي ومنخفضي التحصيل، ولم تظهر أي فروق دالة لصالح مجموعة ذوي صعوبات التعلم.

دراسة دفرينبارش (Diffenbarch, 1991) التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين قدرات فك الشفرة المباشرة والكفاءات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين، 101 طفل من ذوي صعوبات التعلم في المدى العمري من 8-12 سنة، واستخدمت الدراسة (اختبار التعرف على التعبيرات الوجهية للأطفال (1980). ومقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق العام لـ Mcconnell & Wilchesky (1988) Walker)، وتوصلت الدراسة إلى: أنه لم توجد علاقة دالة بين متغيرات الدراسة، أن ذوي صعوبات التعلم لديهم تدنٍ في الكفاءة الاجتماعية، وأن هذه الدراسة لم تدعم العلاقة بين قدرات فك الشفرة المباشرة والكفاءة الاجتماعية.

وتضمنت دراسة سيكر (Cyker, 1992) التي هدفت إلى التنبؤ بالتواصل غير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكيف يرتبط بالكفاءة الاجتماعية لديهم، 66 من تلاميذ المرحلتين الثالثة والرابعة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، واستخدمت الدراسة اختبار التواصل غير اللفظي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية لواكر – ماكنويل، وقائمة النشاط الزائد، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها : أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان أقل سواء على اختبار التواصل غير اللفظي بالمقارنة بأقرانهم العاديين، وكذلك أن ذوي صعوبات التعلم أظهروا انخفاضا في الكفاءة الاجتماعية بالمقارنة بزملائهم.

أما دراسة بويكيس (Poikkeus, 1993) فقد هدفت إلى مقارنة الكفاءة الاجتماعية وخبرات الصداقة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بين ثلاث مجموعات من الذكور في المدارس النظامية، وتضمنت الدراسة 81 تلميذا من الذكور في المدى العمري من (8 – 11) قسموا إلى ثلاث مجموعات (25 من الذكور ذوي صعوبات التعلم، 28 من الذكور ذوي مشكلات التعلم، 28 من الذكور العاديين)، واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية، واستبيان خبرات الصداقة، واستبيان المهارات الاجتماعية، وتوصلت إلى أن مجموعة الذكور ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات سلوكية كثيرة، وعلاقات صداقة أقل، ومهارات اجتماعية منخفضة، وأقل قبولاً من أقرانهم، أما مجموعة ذوي مشكلات التعلم فقد احتلوا مكانة وسطى بين المجموعتين.

وهدفت دراسة فوجن وهوجن (Vaughan & Hogan, 1994) إلى وضع وصف يضع في اعتباره الفروق الفردية للأفراد على مقاييس الكفاءة الاجتماعية عبر الوقت لعينة

صغيرة من الصغار ذوي صعوبات التعلم ابتداء من مرحلة الحضانة حتى المرحلة الخامسة، وتضمنت الدراسة 239 تلميذا (120 من الذكور، 119 من الإناث)، واستخدمت الدراسة مقياس تقدير النظير لقياس قبول النظير، ومقياس الصداقة المتبادلة، ومقياس مفهوم الذات لمارتر (1984)، ومقياس المهارات الاجتماعية لفوجن وهوجن (1990)، وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث أقل من الذكور في قبول النظير، وكان مفهوم الذات الاجتماعي أكثر ارتباطا بالكراهية لديهم حيث كان الارتباط سلبيا، فمنخفضو مفهوم الذات الاجتماعي كان لديهم كراهية مرتفعة وبخاصة الذكور عن الإناث، والإناث كان لديهم مفهوم الذات الاجتماعي منخفضاً بالمقارنة بالذكور، والذكور أكثر تفوقا في المهارات الاجتماعية.

وأجرى جوردن (Jorden, 1998) دراسة هدفت إلى اختبار إدراك المعلم لتأثيرات منهج المهارات الاجتماعية على الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وتضمنت الدراسة 56 تلميذاً من تلاميذ المرحلة الثالثة المدرجين في مدارس التعليم الخاص في المرحلة الابتدائية حيث تلقت المجموعة التجريبية تعلم المهارات الاجتماعية لمدة 40 – 45 دقيقة على مدار 10 أسابيع يومياً، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة تعلماً مباشراً للمهارات الاجتماعية، واستخدمت الدراسة مقياس واكر مانويل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (1995)، وقائمة تقديرات المعلمين المعيارية المرجع لقياس السلوك الاجتماعي لدى التلاميذ، وتوصلت الدراسة إلى أن منهج الكفاءة الاجتماعية لم يحقق الدعم المناسب، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا ضعفا في المهارات الاجتماعية.

ودراسة جيلين (Glenn, 2002) إلى التعرف على الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين المكتئبين وغير المكتئبين، وتضمنت الدراسة 145 تلميذا تم تقسيمهم إلى "45 من ذوي صعوبات التعلم غير المكتئبين، 27 من ذوي صعوبات التعلم المكتئبين، 59 من العاديين غير المكتئبين، 14 من العاديين المكتئبين. واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية، مقياس الاكتئاب، وتوصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المكتئبين والعاديين المكتئبين أظهروا قصوراً في كل مجالات الكفاءة الاجتماعية، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير المكتئبين أظهروا قصوراً في قبول النظير، والمهارات الاجتماعية، والمشكلات السلوكية، وادراكات الذات الأكاديمية.

أما دراسة بول (Poul, 2003) فقد هدفت إلى مقارنة في مفهوم الذات العام وإدراك الذات الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم

بإخوتهم، وتضمنت الدراسة 19 طفلا من ذوي صعوبات التعلم في المدى العمري 8 – 13 سنة، واستخدمت الدراسة مقاييس مفهوم الذات العام، إدراك الذات الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، تقديرات الوالدين. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وإخوتهم في مفهوم الذات العام، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وإخوتهم في ادراكات الذات الأكاديمية، وأشارت تقديرات الوالدين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى انخفاض الكفاءة الاجتماعية بالإضافة إلى وجود مشكلات سلوكية لديهم.

أما دراسة جون (Jone, 2003) فقد استهدفت مقارنة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل، وتضمنت الدراسة تحليلاً لـ23 دراسة أجريت في مجال الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل، واستخدمت الدراسات العديد من مقاييس الكفاءة الاجتماعية، وتوصلت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، منخفضي التحصيل لديهم كفاءات اجتماعية منخفضة مقارنةً بالعاديين، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يمتلكون ادراكات ذاتية فعالة للقبول الاجتماعي مقارنةً بالعاديين.

وأخيراً أجرى أشرف محمد (2008) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي قائم على الأنشطة اللاصفية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (70) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية الملتحقين ببرامج الدمج، وتكونت العينة النهائية للدراسة من (20) تلميذاً، تم اختيارهم من التلاميذ الذين يدرسون في عدد من المدارس الابتدائية بمدينة بريدة، (منطقة القصيم)، وباستخدام مقياس والكر – مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (صورة الأطفال) إعداد/ أحمد عواد (2002)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية التدريب على الأنشطة اللاصفية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم.

مما سبق عرضه من دراسات وبحوث تناولت الكفاءة الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم نجد أن هذه الدراسات والبحوث قد اتفق معظمها على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في الكفاءة الاجتماعية مقارنةً بالعادين، كما أنهم لديهم مخاطرة اجتماعية مرتفعة.

الفصل العاشر

التواصل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

الإنسان كائن اجتماعي الطبع لا يعيش بمعزل عن الآخرين، وفي تفاعل تام مع الأفراد المحيطين به، وتعتمد قدرة الفرد على تفاعله مع الآخرين والتأثير فيهم والتأثر بهم، وعلى ما لدى الفرد من مهارات التواصل مع الآخرين، لذا فان الفرد في حاجه دائمة لأن يتعلم هذه المهارات حتى يحقق نجاحه في مسيرة الحياة.

ولما كانت التربية تسعى إلى تحقيق النمو المتكامل لمختلف جوانب شخصية الأفراد فإنها بذلك إنما تستهدف إنماء شخصيتهم بالكيفية التي تحقق لهم التوازن في مختلف الجوانب الجسمية، العقلية، الوجدانية، النفسية، الاجتماعية، الخلقية، وفي جميع سلوكياتهم واتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين، أي إنماء شخصية الفرد القادر على التواصل Communication مع ذاته أولاً، ومع الآخرين ثانياً، تواصلاً جسمياً، عقلياً، وجدانياً، نفسياً، اجتماعياً، خلقياً. فتنمية القدرة على التواصل لدى الفرد إنما تحمل بين طياتها كافة الأهداف العامة والخاصة للتربية. ومن هنا رأى مؤلف الكتاب أن يتطرق لموضوع التواصل الإنساني باعتباره من المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

وعلى الرغم من الحداثة النسبية لعلم الاتصال فإنه علم شديد التعقيد يستمد أصوله ومسائله من عدة علوم أخرى لعل أهمها العلوم النفسية والاجتماعية وعلم اللغة والسياسة فضلاً عن كثير من التأثيرات الواضحة فيه من العلوم الطبيعية إلا أن الاتصال ذاته كعملية كان ملازماً لنشأة المجتمع الإنساني.

وتعد العلاقات الإنسانية أهم عنصر في وسائل الاتصال وخصوصا في حالة الاتصال وجهاً لوجه كما في الاتصال التربوي بحيث تكون لدى مصمم الرسالة فكرة عن حالة الفر أو الأفراد النفسية لكي يدير العلاقة تبعاً لتلك الحالة، كذلك يلجا المحاضر إلى تحض المستقبل عقلياً ووجدانياً باستعمال المقدمات كنوع من تكييف ردود الفعل لما سيتبع، فه المنبهات تعمل على شد انتباه الطلبة وتهيئتهم لعملية التعلم حيث تبدأ عملية الاتص

التربوي بحالة شعورية وتوقعية معينة وهي المرحلة الأولى في دورة الاتصال، وبعد التوقع يأتي الانتباه وهي المرحلة الثانية وتثير هذه الحالة إشارات داخلية معينة تجلب انتباهنا فتلامس مصادر الطاقات الكامنة وبهذا نصل إلى المرحلة الثالثة وهي إثارة العاطفة، وهكذا إلى أن نقترب من المرحلة الرابعة حيث نصل إلى مرحلة تجميع المعلومات عن الموضوع حيث إن هذه المعلومات (التي تعتبر الطريق بين المرسل والمستقبل) لا يتم إدراكها إلا إذا كانت تشبع حاجات المستقبل (الفرد) ورغباته، وعندما ينشط لا يتوقف عند مرحلة استقبال المعلومات وجمعها بل يأخذ في استنباط الأفكار وتكوين الآراء.

إن الاتصال عنصر لازم للحياة الاجتماعية لا تقوم بدونه، ولا يتم نقل التراث الثقافي أو تنميته إلا به، ويندمج الإنسان في عملية الاتصال منذ ميلاده، ولا يعيش دون اتصال بما حوله حتى ولو عاش بمفرده بعيداً عن البشر والحيوان، فهو يتصل بظواهر الطبيعة ويفسرها، فيتعرف على سقوط الأمطار بتفسير لون الغيوم وحركة الرياح أو يعرف نضوج ثمرة بلونها أو طعمها أو حجمها، وهكذا يستقبل الإنسان في حياته عن طريق حواسه مثيرات تعني أشياء يفسرها ويتأثر سلوكه بهذا التفسير.

مما سبق يرى المؤلف أن الاتصال ببساطة هو نقل المعنى بين شخصين (الاتصال الاجتماعي - البينشخصي) أو بين الشخص والبيئة (الاتصال البيئي)، بالإضافة إلى الأحلام والتفكير وأنشطة التأمل الذاتي الأخرى التي تمثل صور الاتصال داخل الشخص.

مفهوم التواصل الاجتماعي

التواصل الاجتماعي له أهميته الكبيرة في حياة الفرد، حيث لا يتسنى للمرء أن يكون متمتعاً بالصحة النفسية ما لم يكن ذا قدرة على التواصل بفاعلية مع ذاته وأفراد مجتمعه. وسوف يتناول الباحث "التواصل الاجتماعي" من خلال عدة نقاط، يستهلها بعرض لمفهوم التواصل الاجتماعي، وذلك عبر إيضاح مفهوم التواصل في اللغة وعلم النفس، ثم إلقاء الضوء على أشكال التواصل وأبعاده النفسية، ثم يلي ذلك عرض لبعض نظريات التواصل، ثم إيضاح لأهمية مهارات التواصل الاجتماعي في حياة الإنسان، ويختتم الباحث ذلك بإلقاء الضوء على نمو مهارات التواصل الاجتماعي لدى الفرد منذ طفولته، ثم يلقي الضوء على بعض أساليب قياس التواصل.

1. مفهوم التواصل الاجتماعي في اللغة وفي علم النفس

يذكر ابن منظور (1990: 726 – 729) في لسان العرب أن اتصل الشيءُ بالشيءِ أي لم ينقطع؛ ووصله إليه وأوصَلَهُ أي أنهاه إليه وأبلغه إياه.

كما يشير أبو بكر الرازي (1992: 302) في مختار الصحاح إلى أن توصَّل إليه أي تلطف في الوصول إليه. والتواصل ضد التصارم؛ ووصله توصيلاً إذا أكثر من الوصل.

وكذا أتى في المعجم الوجيز (1998: 671) تواصلا أي لم يتقاطعا. ولذا يقال اتصل الشيء بالشيء أي التأم وصار موصولاً به؛ ووصل الشيء بالشيء يصله وصْلاً وصِلَةً أي ضمه إليه وجمعه ولأمه؛ ووصل فلاناً وصلاً وصلة أي اتصل به ولم يهجره.

ويؤكد حمدان فضة (1999: 267) أن التواصل في اللغة العربية ضد التصارم أو التقاطع، والتواصل على وزن التفاعل بما يشير إلى تبادل الوصل والصلة بين الطرفين. والتواصل أدق في اللغة من لفظ اتصال الذي هو على وزن افتعال، والذي يدل على أن الصلة تتم من طرف إلى طرف آخر، وأنها ليست متبادلة بين الطرفين، كما في التواصل.

ومن ذلك يتضح أن التواصل في اللغة العربية يعني الالتئام والضم والإكثار من الوصل الذي يكون متبادلا بين الطرفين؛ بما يوحي بتوافر علاقة وجدانية ومشاركة اجتماعية بين هذين الطرفين، كذلك يعني التواصل في اللغة العربية المهارة والتلطف في تلك العلاقة المتبادلة كما جاء في لسان العرب ومختار الصحاح.

وفي اللغة الإنجليزية نجد لفظ التواصل Communication، وهو مشتق من الأصل اللاتيني من الفعل Communicate الذي يعني تبادل الأفكار. ويرى البعض أن هذا اللفظ يرجع إلى الكلمة اللاتينية Communis ومعناها عام أو مشترك Common. وأصل الكلمة اللاتيني هو Commonis بمعنى الشيء المشترك؛ والفعل اللاتيني هو Communicare بمعنى يذيع أو يشيع كما ورد في قاموس اكسفورد. (Murray et al, 1970, p. 699).

وبيَّن كمال دسوقي (1988: 271) أن التواصل يعني: إرسال الانفعالات والاتجاهات والأفكار والأفعال من شخص إلى آخر، وعن طريق التواصل تنتقل عادات الفعل والتفكير والشعور من الكبار إلى الصغار؛ وهذا ما أشار إليه ديوي في قاموس التربية.

ويشير علاء الدين كفافي (1999: 25) إلى أن مصطلح Communication في علم النفس يستخدم كثيراً كمرادف لمصطلح العلاقات Relationships، فإذا قلنا التواصلات البينية في الأسرة فكأننا نشير إلى العلاقات البينية داخل الأسرة، وإن كان مصطلح العلاقة

أكثر تشبعاً بعوامل المعنى والعاطفة والتوجه العقلي أكثر من مصطلح التواصل. ويكون الإنسان في كل حالاته تقريبا في حاجه إلى أن يتصل بالآخرين؛ فالحاجة إلى التواصل يولد بها وتبقى معه طوال حياته".

وذكرت زينب شقير (2001: 15) أربعة معانٍ في ترجمة مصطلح Communication وهي تبادل الآراء والأفكار أو المعلومات، ورسالة شفوية أو خطية، معلومات مبلغة، شبكة تليفونية أو وسائل التواصل عموماً.

ومع أن اللغة بينت أن التواصل يعني التبادل، الذي يستلزم طرفين أو عدة أطراف تتواصل معا باللغة (لفظاً أو إشارة)، إلا أنه يلاحظ ورود مصطلح التواصل الذاتي أو التواصل الضمنشخصي Self Communication OR Intrapersonal Communication في كتابات علم النفس، والذي يعني أن يتواصل الفرد مع نفسه، بما يحدث من عمليات نفسية داخلية، وذلك في مقابل مصطلح التواصل البينشخصي Interpersonal Communication والذي يعني أن يتواصل الفرد مع آخر. بيد أن هناك من يرى أنه ما من خلاف أو تناقض بين اللغة وعلم النفس في هذا الأمر، إذا ما تم فهم المدلول العميق لتلك المصطلحات في علم النفس. فمعلوم أن التكوين النفسي للفرد يتضمن جوانب ثلاثة، هي الجانب الغريزي، والجانب الواقعي، والجانب الأخلاقي. فإذا كانت هذه الجوانب الثلاثة متناغمة في العمل مع بعضها، أي متواصلة داخل الفرد بشكل جيد، كانت السوية. وعلى النقيض عندما تحيد هذه الجوانب عن التناغم مع بعضها، إلى الصراع أي التصارم أو التقاطع الذي هو نقيض التواصل تكون اللاسوية. إذن ما ذكره علم النفس من وجود تواصل ذاتي أو تواصل ضمنشخصي أي داخل الفرد ذاته ومع ذاته، إنما يشير في الحقيقة إلى تواصل بين ثلاثة أطراف أو مكونات موجودة داخل الفرد ذاته. فإذا كانت اللغة قد اشترطت وجود طرفين أو عدة أطراف لكي يتحقق التواصل، فإن هذه الأطراف تارة تكون أطرافا مستقلة أي أشخاصاً، وهذا هو التواصل البينشخصي، وتارة تكون هذه الأطراف أطرافاً داخلية، أي ضمن الفرد نفسه، وضمن تكوينه النفسي، وهذا هو التواصل الذاتي أو الضمنشخصي. وبذلك تتحقق المصالحة بين ما ذهب إليه علم النفس وما ذهبت إليه اللغة. كما ينظر إلى التواصل بوصفه علاقات ليست ميكانيكية آلية، وإلا صارت اتصالا وليس تواصلاً متشبعاً بالقيم والمبادئ والوجدانيات المتبادلة.

وفي معجم العلم السلوكي، عرف وولمان (Wolman, 1989: 169) التواصل بأنه "انتقال أو استقبال الإشارات أو الرسائل بين الأشخاص".

وفي موسوعته، عرَّف كورسيني (Corisini, 1999: 25) التواصل بأنه "العملية التي ينقل فيها الفرد فكرة لفرد آخر عن طريق التحدث أو الكلمات المكتوبة أو الصور أو الإيماءات، والتواصلات غير اللفظية".

وقد عرف محمد أبو حلاوة (2001: 10) التواصل الاجتماعي بأنه "الاستخدام الوظيفي الفعال للغة في المواقف الاجتماعية لتحقيق وظائف وأهداف التواصل مثل: تحية الآخرين، والتعليق على حدث أو فعل، وطلب التفاعل مع الآخرين والتساؤل أو الاستفسار، والتعبير عن الشكر والامتنان والرد على الأسئلة".

وقد عرّفت جوليا وود (Wood, 2001: 22) التواصل بأنه "عملية منظمة، وهادفة، وتعتمد على اللغة، وليس ذلك فحسب بل وعلى الرموز كذلك، وتهدف إلى المعنى الذي يعد لب هذه العملية".

والتواصل كما تراه آمال باظه (2003: 8) هو "تفاعل وتأثير من طرف لآخر، أو من فرد لآخر، أو من جماعة لأخرى، بوسائط محددة كاللغة أو الإشارة أو غيرها، بما يتضمن معه وعي الفرد بذاته، وتعلمه لمهارات الحياة، ونمو قدرته على التواصل مع الآخرين".

وقد اهتم معجم المصطلحات التربوية والنفسية بالتواصل بين المعلم والطالب إذ يعني "ما يفعله المعلم لفظيا Verbal أو غير لفظي Non-Verbal لكي يتواصل مع طلابه". (حسن شحاتة وزينب النجار وحامد عمار، 2003: 17 - 21)

مما سبق يخلص المؤلف إلى القول بأن التواصل عملية نفسية اجتماعية، ومعيار من معايير السوية، وبدونه لا تتحقق الإيجابية. وهو عملية دينامية تسهم في وعي الفرد بذاته، وبعلاقاته مع الآخرين وتتجه بالشخصية نحو التكامل والنضج، كما تتضمن استبصاراً بمشاعر وآراء واتجاهات الآخرين بدرجةٍ تؤدي إلى الفهم الإمباثي العميق المتبادل بين الفرد والآخرين.

وحال عرض المؤلف لتعريفات التواصل، لم يجد تعريفاً يقصر التواصل على فرد واحد دون ذكرٍ لقرينه والمتواصل معه، مما يؤكد الصفة الاجتماعية للتواصل.

2. مفهوم مهارات التواصل الاجتماعي

يعرِّف عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي (1992: 98) مهارات التواصل Communication skills على أنها مختلف الطرق المستخدمة في تبادل الأفكار والآراء

والمعتقدات بين الأفراد، من خلال الأساليب الشائعة، مثل: الكلام الشفهي، واللغة المكتوبة، والإشارات والإيماءات.

وعرف جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (1989: 6710) مهارات التواصل على أنها القدرات التي تحقق اتصالا فعالاً، وكفاءة لغوية عالية، بما في ذلك المفردات الملائمة والتراكيب المستعملة في الجمل وأنماط النطق. وهناك أنماط أخرى كالقدرة على ترتيب التواصل منطقيا، والتوافق مع مستوى المستمع، وتوقع أثر دلالات الكلمات عليه.

ويعرف محمد أبو حلاوة (2001: 10) مهارات التواصل الاجتماعي بأنها تلك السلوكيات الأساسية المؤثرة في التواصل اللفظي وغير اللفظي التي تصدر عن الطفل في أثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة؛ مثل السلوكيات التي يقوم بها عند طلب التفاعل مع الآخرين، أو الرغبة في التصريح بشيء، أو التعبير عن عدم الرضا، أو طلب المساعدة، أو تحية الآخرين.

وتعني آمال باظه (2003: 12) بمهارات التواصل القدرات الموجودة لدى الفرد أو الأفراد التي تساعد على تحقيق أي لون من ألوان التواصل الفعال سواء اللفظي أو الوجداني أو الاجتماعي أو المعرفي.

وقد قدم ماكروسكي (McCracken, 1982) تصوراً فيما يتعلق بمكونات الكفاءة التواصلية Communication Competence يبدو على درجة عالية من الإقناع والقبول من قبل مُنظري التواصل الاجتماعي، حيث يضع مستويين لتحديد الكفاءة التواصلية، يدور الأول حول التفرقة بين مكونات الكفاءة التواصلية بوصفها تتضمن المهارات (Skills) والأداء (Performance) والفاعلية (Effectiveness) وفيما يتعلق بالفاعلية أو التأثير التي تعني تحقيق أهداف التواصل، ليست ضرورية أو كافية للحكم على الشخص بالكفاءة، فقد يكون الفرد مؤثراً أو فعالاً دون أن يتضمن ذلك بالضرورة كونه كفؤاً، وقد يكون كفؤاً ولديه مهارات تواصل لكنه غير مؤثر أو فعال، وينطبق الشيء نفسه على الأداء التواصلي الذي قد يدور حول السلوكيات التي قد نصفها بالكفاءة، فهي ليست كافية أو ضرورية أيضا للحكم على الكفاءة التواصلية. وينظر ماكروسكي إلى مهارات التواصل على أنها مدى تمكن الشخص من أداء السلوكيات التي تتناسب مع الموقف التواصلي، متضمنا ذلك سلوكيات التواصل اللفظي، وسلوكيات التواصل غير اللفظي. بينما تشير الكفاءة التواصلية إلى قدرة الشخص على تمثل وعرض المعلومات المدعمة والمنظمة لهذه السلوكيات، مع تحقيق الهدف من التواصل في نفس الوقت.

وتذكر آمال باظه (2003: 20) أن مهارات التواصل الاجتماعي تتضمن مهارات التفاعل الاجتماعي مثل: الترحيب أو الشكر أو الاستئذان أو التعامل مع الأكبر والأصغر والاتجاهات نحو الآخرين، ومهارات التواصل اللغوي، مثل: النطق والاستماع والمحادثة والفهم والإدراك، ومهارات التواصل الوجداني مع الذات والقدرة على ضبط الانفعالات والتعبير عنها.

وينتهي مؤلف الكتاب إلى تعريف مهارات التواصل الاجتماعي بأنها "المهارات الحياتية اللازمة للفرد، والتي يحتاج إلى اكتسابها وأدائها بكفاءة وفاعليه في مواقف التفاعلات الاجتماعية مع أسرته وزملائه والمحيطين به؛ بحيث تصبح لبنة في بناء شخصيته الحالية والمستقبلية، سعياً به نحو الإيجابية التي تتضمن فهماً إمبائياً عميقاً للذات وللآخرين، واندماجا جيداً معهم، على المستوى العقلي المعرفي، الجسمي، الوجداني، والاجتماعي".

ومن خلال مراجعة التعريفات اللغوية والنفسية للتواصل عامة، والتواصل الاجتماعي بصفة خاصة، يبدو اتفاقها على إيراد التواصل بمعنى التبادل لمعنى ما، بشتى الوسائل بين طرفين أو أكثر. ويأخذ هذا التواصل في الغالب شكلين هما: التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي، وللتواصل مهارات يتعلمها الفرد، وبدونها لا يستطيع الفرد التعامل مع المجتمع بشكل سليم وفعّال.

أشكال التواصل الاجتماعي (لفظي، وغير لفظي)

اللغة هي الوسيلة الأساسية التي تشكل طريقة التفاعل الاجتماعي بين الناس. وباستخدامها يتعلم المرء كيف يتعرف على الآخرين ويتبادل الخبرات والآراء والمشاعر والمعتقدات. وهذا ما دعا كريم زكي (1991: 7) إلى القول بأن اللغة ضرب من السلوك الإنساني Human Behavior، الذي يعني به هنا الطريقة التي يتصرف أو يتواصل بها أفراد المجتمع طبقا لمعايير وأعراف متفق عليها. ويتميز هذا السلوك بثلاثة جوانب: جانب نفسي يتمثل في التعبير عن الذات الفردية، وجانب اجتماعي يتمثل في اكتساب هذا السلوك وتميزه من خلال الجرعة اللغوية، وجانب نظامي يتمثل في خضوع هذا السلوك لقواعد وأشكال محددة. واللغة وفقاً لهذا التحديد هي سلوك لفظي Verbal Behavior مكتسب، يخضع لنظام ذي قواعد، يحقق به كل فرد ذاته من خلال تواصله مع غيره من أفراد المجتمع.

وقد ذكر فتحي يونس وآخرون (2004: 9) أن هناك رسائل أخرى غير اللغة يمكن أن تنقل الأفكار والمشاعر، وهو ما يطلق عليه عموما التواصل غير اللغوي Para Linguistic

Communication، إلا أنهم بينوا أنه على الرغم من وجود هذه الوسائل، فإن اللغة ستبقى أدق أداة للتعبير عن الفكر والمشاعر والواقع؛ وستبقى علاوة على ذلك أسرع أداة يمكن أن يستخدمها الإنسان، والتي يملكها كل فرد للتعبير عن فكره ومشاعره. والنشاط اللغوي ليس نشاطاً خارجياً فقط، إنما هو قبل ذلك وبعد ذلك نشاط فكري. فالفكر كلام داخلي Internal speech.

وقد بين حمدان فضة (1999: 268) أنه بالرغم من تعدد أشكال التواصل، فإنه يمكن إدراجها جميعاً ضمن فئتين رئيستين هما: التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، فالتواصل اللفظي يتضمن التعبيرات اللفظية المسموعة والمقروءة، أما التواصل غير اللفظي فيتضمن السلوكيات غير اللفظية مثل اتصال العين، وانحناء الجذع، والتوجه البدني، والحركة، والتعبير الوجهي، والترنيم الصوتي، والإشارات والإيماءات. وكما أوضح روجرز Rogers فإنه بالرغم من أن التواصل اللفظي ضروري للغاية، إلا أن الألفاظ يمكن أن تكون عائقاً يستخدمه الفرد لكي يتجنب التواصل الصادق. ولذلك فإن التعبير الأكثر صدقاً عن الفرد إنما يكون من خلال التواصلات غير اللفظية مثل: اتصال العين، واللمس، والابتسام. ولذلك فإنه من الأهمية بمكان بالنسبة للمعلم-كما يقول حمدان فضة - ألا يعتمد فقط على التواصل اللفظي مع طلابه بل لابد أن يدعم ذلك بالتواصلات غير اللفظية.

وقد بينت وود (Wood, 2001: 82) أن التواصل يشمل كلاً من التواصل اللفظي وغير اللفظي، حيث يتضمن التواصل اللفظي الحديث والكتابة، بينما يشمل التواصل غير اللفظي التعبيرات الوجهية ونبرة الصوت، والملابس. ويمكن تصنيف التواصل غير اللفظي إلى ثلاث فئات، هي:

أ. **لغة الإشارة Sign Language**: سواء كانت إشارات بسيطة أو معقدة يستخدمها الإنسان خلال التواصل بالآخرين.

ب. **لغة الحركة Action Language**: وتتضمن جميع الحركات التي يأتيها الإنسان لينقل إلى الغير ما يريد من معان ومشاعر.

ج. **لغة الأشياء Object Language**: ويقصد بها ما يستخدمه مصدر التواصل، بخلاف الإشارة والحركة، للتعبير عن معان أو أحاسيس. فالملابس المستخدمة على المسرح يقصد من استعمالها نقل الإحساس بالجو والزمان التاريخي المقصود. كذلك فإن

ارتداء اللون الأسود في كثير من المجتمعات يقصد به إشعار الآخرين بالحزن الذي يعيش فيه من يرتدي هذه الملابس السوداء.

ويتأكد مما سبق أن اللغة ليست هي المسلك الوحيد في عملية التواصل، فالطفل الصغير، قبل تعلم اللغة اللفظية، يتواصل عن طريق البكاء، وكذلك حركات الوجه، والجسم، وإصدار بعض الأصوات الخاصة عندما يكون سعيداً أو حزيناً. وقد بيّن هشام الخولي (1991: 41 – 42) أن معظم نظريات التواصل تقسم التواصل إلى: تواصل لفظي، وتجعل منه الوظيفة الأساسية، وتواصل غير لفظي، وتجعل منه الوظيفة الثانوية. إلا أنه انتقد هذا التقسيم الثنائي باعتباره امتدادا للنهج الأرسطالي، ثم بين أنه ليست هناك أية فروق جوهرية بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي طالما أن الألفاظ هي رسائل تصل بين شخص وآخر يتحتم على الآخر أن يفهمها وأن يفهم سياقها من حيث هي تعبيرات للوجه ونظرات للعين وإيماءات وأوضاع للرأس والجذع والأطراف؛ بل وأكثر من ذلك فمن الصعب أن نفهم الإيماءة إن كانت منفصلة عن سياق الحركة، فالإيماءة الواحدة كلمة في اللغة.

وبيّنت سامية القطان (1987: 1) أن اللفظة من حيث هي كلمة إنما هي جزء؛ ومن ثم يتحدد معناها وتتضح دلالتها بالرجوع إلى العبارة من حيث سياقها الذي تنتمي إليه. فالكلمة الواحدة تتغير دلالتها تبعا لتغير السياقات. فكلمة 'لا' عندما تخرج في نبرة من الحنان، وضمن إطار من التعبيرات الناعمة للوجه والنظرات والابتسامات، فإنها تعني حقاً 'نعم' ومن هنا لا نستطيع أن نعزل الكلمة عن سياقها، ولا نستطيع أيضا أن نفهمها إلا بالرجوع إلى هذا السياق، أي بالرجوع إلى شخصية الفرد الناطق بها.

ويبدو مما سبق أن لفظة واحدة تتغير دلالتها بتغير سياقاتها؛ وأكثر من هذا أن اللفظة الواحدة يمكن أن تنتقل دلالتها إلى النقيض تماماً تبعا لتغير السياقات.

ولعل هذا ما دعا سامية القطان (1987: 17) إلى القول بأن لغة التعبير البدنية هي لغة إسقاطية بما تكشف عنه من خفايا النفس البشرية وأعماقها المطمورة، فكل الحركات البدنية التعبيرية تتكلم في عمق دون حديث، بينما تظل كلمات اللغة العادية المألوفة مجرد حديث يقف عند السطح دون أن يتخطاه إلى الأعماق.

وتذكر زينب شقير (2001: 22) أنه يمكن للسلوك غير اللفظي أن يناقض السلوك اللفظي، مثل المدير الذي يطلب من موظف أن يحضر أوراقاً معينة أمام أحد العملاء، ثـ

يعطي للموظف إشارة ما بعدم إحضار الأوراق، ويعود الموظف ليخبر المدير بأنه لم يجد تلك الأوراق. في هذه الحالة تلقى الموظف رسالتين متناقضتين إحداهما لفظية، والثانية غير لفظية.

وذهب حمدان فضة (1999: 268) إلى القول بأن التواصل غير اللفظي يكون في كثير من الأحيان ـ إن لم يكن جميعها ـ هو الأكثر صدقاً ووضوحاً من التواصل اللفظي.

والملاحظ لعملية التواصل يرى بشكل واضح مدى التلازم الوثيق بين اللفظ والإشارة الجانبين، فالمتكلم إذا نطق متوعداً أو مهدداً ارتفع صوته وأسرع في كلماته وقطّب ما بين حاجبيه وضم إصبعه السبابة مع الإبهام على شكل دائرة ولوح بيده كلها في الهواء. وإذا نطق متعجباً أو مندهشاً نغّم كلماته بنبرة الدهشة، وضرب كفاً بأخرى.

يبدو إذاً مدى التلازم بين لغة الجسد ولغة اللسان، وعلى أية حال، فإن اللغة تتركز في جسم الإنسان الذي ينفعل بما يعبر عنه. فكل منا لا يتكلم فقط بلسانه، ولكنه يتكلم بأعضاء جسمه أيضاً.

ومهما يكن من أمر، يتكامل كل من التواصل اللفظي وغير اللفظي، إذ يعضد كل منهما الآخر ويدعمه، بما يزيد من جودة وفاعلية عملية التواصل الاجتماعي لدى الإنسان.

الأبعاد النفسية للتواصل Psychological Dimensions of Communication

يشير حمدان فضة (1999: 268 – 270) إلى أن التواصل الجيد بين الأشخاص يتمثل في أربعة أبعاد، هي:

1. **التواصل العقلي المعرفي**: وهو التواصل القائم على تبادل المعرفة ووجهات النظر مع الشخص الآخر.

2. **التواصل البدني، أو لغة البدن**: وهو أكثر الأشكال التواصلية صدقاً، إذ أن الألفاظ والكلمات قد تتعرض للتزييف والخداع المقصود أو غير المقصود (اللاشعوري).

3. **التواصل الوجداني Emotional Communication**: أي تواصل الوجدانات في سياق علاقة حميمة، ومن أهم مظاهره: الحب والتقبل والاحترام كما يبدو في المصافحة الدافئة. فالحب هو الطريقة الوحيدة التي يدرك بها الإنسان كائنا إنسانيا آخر في أعمق أغوار شخصيته؛ فلا يستطيع إنسان أن يصبح واعيا كل الوعي بالجوهر العميق

لشخص آخر إلا إذا أحبه، على حد تعبير فرانكل، مما يعني أن الحب من أهم مقومات التواصل الوجداني.

4. **التواصل الاجتماعي Social Communication**: وهو التواصل القائم على الاندماج مع الآخرين، مما يظهر من خلال: نبرة الصوت الحنونة، والاستحسان، والسلوك الدال على الحب، والابتسام والضحك، والتشجيع.

بيد أن حمدان فضة أشار إلى أن هذه الأبعاد ليست منفصلة عن بعضها بحدود جامدة، بل تكون متداخلة إلى حد كبير، فعلى سبيل المثال: المصافحة الدافئة تجمع إلى حد كبير بين التواصل البدني (تشابك الأيدي) والوجداني (الدفء العاطفي المصاحب) والاجتماعي (علاقة اجتماعية بين شخصين). والحوار الهادئ الرقيق بين شخصين في موضوع ما إنما يجمع بين التواصل العقلي المعرفي والتواصل الوجداني.

كما بيّن حمدان فضة أن التواصل البدني دائما ما يكون تواصلاً غير لفظي. أما الأبعاد الثلاثة الأخرى للتواصل الوجداني، والاجتماعي، والعقلي المعرفي، فيمكن لأي منها أن يبدو في شكل لفظي، أو في شكل غير لفظي، أو كليهما معا. فالابتسامة الرقيقة الصادقة تعتبر تواصلاً وجدانياً غير لفظي (فضلا عن كونها تواصلاً بدنياً)، والحديث العذب الرقيق الدال على مشاعر الحب يمثل تواصلا وجدانياً لفظياً، والكلمات الرقيقة المتواكبة مع تعبيرات وجهية دالةٍ على الحب، إنما تمثل تواصلاً وجدانياً لفظياً وغير لفظي في آن واحد، (فضلاً عما في ذلك من تواصل بدني).

نظريات التواصل

تباينت الأطر النظرية المفسرة للتواصل، تبايناً يعكس الرؤى والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة التي حاولت تقديم إجابات للكثير من التساؤلات التي تنامت في هذا المجال. وكما أشار عبد الله الطويرقي (1992: 23) فإن معظم المهتمين بالتواصل حاولوا منذ بدايات التفكير التواصلي تصوير الطبيعة الخاصة بالتواصل، في شكل نموذجي يسهل معه التعامل مع متغيرات وعناصر الحدث التواصلي. فتصوير العملية التواصلية يهيئ فرصة لفهمها، وفهم جزئياتها الرئيسية، وطبيعة التفاعل التي تحكم العلاقات البنيوية لهذه الجزيئات ووظائفها. فالنموذج يسعى إلى رصد عناصر وجزيئات العملية التواصلية من ناحية الوظيفة Function والبنية Structure والعلاقات البينية Interrelations.

هذا، وسوف يعرض المؤلف النماذج الآتية المفسرة للتواصل: نموذج أرسطو، ونموذج لاسويل، ونموذج شانون وويفر، ونموذج شرام، ونموذج كولن، ونموذج بيرلو، ونموذج دانس، ونموذج اسفيروس، ونموذج روجرز وكنكيد، ونموذج وود، ونموذج وندلي روجرز. ويلفت المؤلف الانتباه إلى أن ترتيب عرض هذه النماذج قد اعتمد على تسلسلها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

1. **نموذج ارسطو في التواصل**

عاش أرسطو بين 322 - 285 قبل الميلاد، وأوضح أن عملية التواصل تتكون من ثلاثة عناصر هي:

أ. المرسل.

ب. الموضوع وهو الرسالة.

ج. الشخص المخاطب وهو المستقبل.

د. أي أن نموذج أرسطو يتمثل في هذا الشكل التخطيطي:

المتكلم ← الرسالة ← المستقبل

شكل رقم (1): عناصر التواصل وفقاً لنظرية أرسطو

فالتواصل بالنسبة لأرسطو هو نشاط شفهي يحاول فيه المتحدث إقناع غيره وتحقيق هدفه مع المجتمع، وذلك من خلال صياغة قوية ماهرة للحجج التي يعرفها.

2. **نموذج هارولد لاسويل (Harold Laswell, 1948)**

وهو النموذج المعروف بالنموذج الخطي، والذي لخصه لاسويل بعبارته: "من يقول، وماذا يقول، ولمن، وبأية وسيلة، وبأية أثر؟ ونلاحظ هنا أن "لاسويل" قد ركز على الرسالة اللفظية، كما ركز عليها أرسطو، حيث اهتم بعناصر التواصل ذاتها وهي: المتحدث والرسالة، والمستقبل، غير أنه أضاف عنصري: قناة التواصل، والتغذية المرتدة (الأثر). ويسير نموذجه في اتجاه خطي يمكن تمثيله بالشكل التخطيطي التالي:

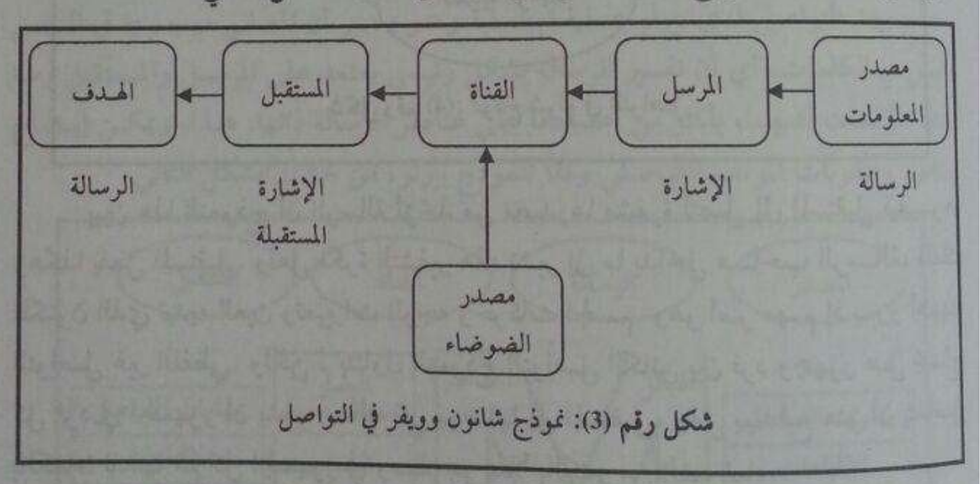
من يقول (المرسل) ← ماذا يقول (الرسالة) ←لمن يقول (الجمهور) ← التغذية المرتدة (الأثر)

شكل رقم (2): نموذج هارولد ولاسويل في التواصل

ويلاحظ المؤلف أن هذا الشكل لم يعرض للضوضاء والتشويش وكذلك افتقاده لتصور إمكانية أن يكون التواصل بين أكثر من طرف؛ لذا يظل نموذجاً خطياً وليس دينامياً.

3. نموذج شانون وويفر (Shannon & Weaver, 1949)

يتسع معنى التواصل هنا ليشمل جميع الطرائق التي يمكن أن يؤثر بها عقل على آخر، وهذا بالطبع لا يشمل الكلام المكتوب والمنطوق فحسب، وإنما يشمل أيضا الموسيقى والفنون التصويرية والمسرح والباليه، ويشمل في الحقيقة كل أشكال السلوك. ويتضمن التواصل وفقا لهذا النموذج ستة عناصر، موضحة من خلال الشكل التالي:

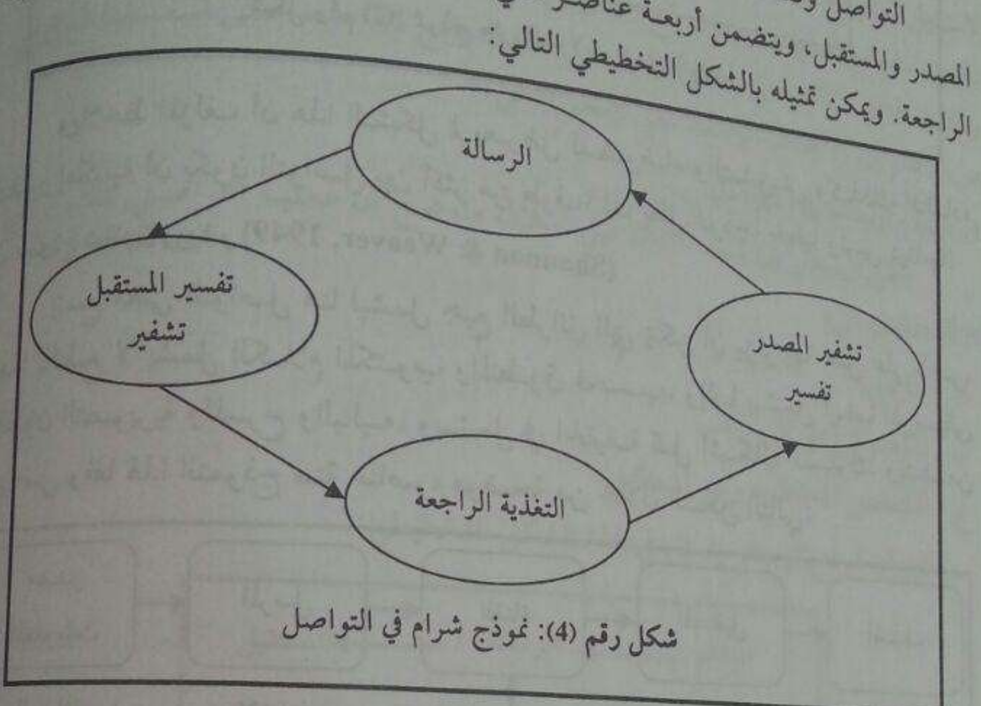


شكل رقم (3): نموذج شانون وويفر في التواصل

يوضح الشكل السابق أنه توجد لدى المرسل معلومات سابقة يأخذها من مصدرها سواء أكانت منه أو من مصدر آخر يمررها عبر القناة سواء أكانت لفظية أو غير ذلك إلى المستقبل. وبحسب نقاء الرسالة وخلوها من عوامل التشويش تكون درجة وضوح الرسالة.ومن المصطلحات المستخدمة (القناة، الإشارة) يظهر تأثر صاحب النموذج بعلوم أخرى. كما يشير هذا النموذج إلى خلفية الفرد أي معلوماته السابقة، وهو ما يؤكد الباحث أهميته وتأثيره الكبير في إتمام عملية التواصل بل وفي حدوثها أصلاً.

4. نموذج شرام (Schramm, 1954)

التواصل وفقاً لهذا النموذج، هو مجهود هادف يرمي إلى توفير أرضية مشتركة بين المصدر والمستقبل، ويتضمن أربعة عناصر هي: المرسل، والمستقبل، والرسالة، والتغذية الراجعة. ويمكن تمثيله بالشكل التخطيطي التالي:



شكل رقم (4): نموذج شرام في التواصل

يبين هذا النموذج أن الرسالة تؤخذ من مصدرها مشفرة لتصل إلى المستقبل فيفسرها وهكذا يفعل المستقبل. ولعل فكرة التشفير هذه تشير إلى ما بداخل صاحب الرسالة، ذلك المكنون الذي تبديه العين وتعبيرات الوجه وحركات الجسم. وهو أمر مهم إذ يبرز أهمية التواصل غير اللفظي. ولكن لم يتناول النموذج التواصل الكائن بين فرد وجمهور هل يحتاج كل فرد في الجمهور أن يشفر رسالته كي يوصلها إلى المستقبل، وهل يستطيع هو أن يتعامل بالكفاءة نفسها مع كل الجمهور في وسط جو يمتلأ بالكثير من الضوضاء.

5. نموذج كولن (Colin, 1957)

يعتمد هذا النموذج على عقل الإنسان باعتباره المركز الرئيسي للتواصل، سواء في الإرسال والاستقبال، حيث إن العقل هو الذي يصوغ الرسالة التي يتولى الجهاز الصوتي توصيلها إلى المستقبل؛ ويكمن في هذا العقل أيضا الإدراك الذي يتولى استيعاب الرسائل بالإضافة إلى العمليات النفسية الأخرى مثل التفكير والانتباه. ويمكن تلخيص مكونات أو عناصر الموقف التواصلي في نظرية كولن على النحو التالي:

أ. المرسل Sender.

ب. الرسالة Massage.

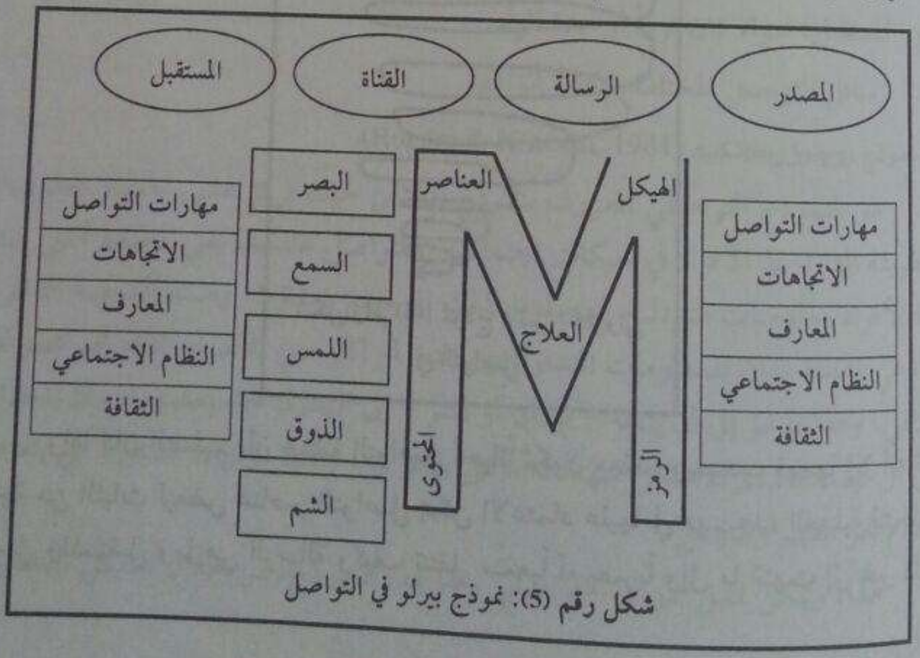
ج. المستقبل Receiver.

د. التغذية الراجعة Feed back.

ويصوغ كولن ذلك على هيئة دورة تواصلية، كما سبق من قبل في نموذج شرام، ويضيف البعض عنصر التدفقFlow كمكون خامس، في إشارة إلى تأثر كولن ببعض المصطلحات المستعارة من العلوم الكهربية. ويشير الباحث هنا إلى أهمية مراعاة التواصل الداخلي الكائن داخل الشخص نفسه وجدانياً وعقلياً (تفكير وإدراك وانتباه) بما يدعو إلى القول المهم وهو: عامل الناس على قدر عقولهم؛ وهو ما سيبقى مبدأ أساسياً في التواصل الناجح.

6. نموذج بيرلو (Berlo, 1960)

يعد التواصل لدى بيرلو عملية تسلسلية وهو يعتبر أن المعاني موجودة في الناس وليس في الكلمات، أي أن تفسير الرسالة بشكل رئيسي يعتمد على المرسل والمستقبل وما تعنيه الكلمات لديهما، بأكثر من اعتمادها على عناصر الرسالة ذاتها. هذا، ويمكن إيضاح عناصر ومكونات الموقف التواصلي وفقاً لنموذج بيرلو، من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (5): نموذج بيرلو في التواصل

يظهر من هذا الشكل أن الرسالة لا تحمل معناها في ذاتها بقدر ما تبدو داخل المرسل والمستقبل، فلكل ثقافته ومهاراته. ويتوقف فهم الرسالة على مهارات كل شخص، وكذا القدرة على إرسالها. وليس ذلك فحسب، فإذا كانت المعاني موجودة لدى الناس وليس في الكلمة فإنها تظهر عبر القناة التي تستقبل وترسل الكلمات في نبرة صوت ذات دلالة وفي تعبير وجهي ومن خلال وضع للجسم وهيكل للرسالة، فرسالة العزاء غير رسالة الفرح غير رسالة الاستفسار غير الدهشة، ومن خلال عناصر معينة كزمن الرسالة ومدتها ولهجتها التي تبرز الكثير عن صاحبها وثقافته، ومهارته، ومستواه التعليمي، إلى غير ذلك مما تحمله الرسالة بما يجعل الظاهر من الكلمات دليلاً على المعاني التي بالنفس.

7. نموذج دانس الحلزوني (Dance, 1967)

هو نموذج يختلف عن النماذج الخطية السابقة، ليكون نموذجاً حلزونياً يشير إلى كون عمليه التواصل عملية تحويلية معقدة، حيث يشير إلى أننا إذا نظرنا إلى التواصل كعملية، فإننا نكون مرغمين على تكييف دراستنا وأدوات هذه الدراسة تلاءم شيئا نشطا يتغير في اللحظة ذاتها التي ندرسه فيها. فهذا الشكل الحلزوني يوضح أن أي حدث تواصلي يضيف خبرات تواصلية إلى كل الأطراف. ويمكن تمثيل هذا النموذج التواصلي بالشكل التخطيطي التالي:



شكل رقم (6): نموذج دانس الحلزوني في التواصل

وإذا كان التسليم بأن عملية التواصل أحياناً تكون معقدة ويصعب فهمها إلا أنه ثمة درجة من الثبات لبعض عناصر التواصل يمكن الاعتماد عليها في فهم هذه العملية كتحديد: المرسل والمستقبل وما هي الرسالة وكيف تنتقل سمعياً أم بصرياً وإلى ما انتهت إلى غير ذلك

من عناصر يمكن تحديدها والاستفادة منها في نجاح عملية التواصل. فالتواصل وجهاً لوجه في بعض المواقف يكون أفضل من غيره وهكذا.

8. نموذج أسفيروس Asferos

يركز هذا النموذج على العملية التواصلية كظاهرة اجتماعيه تقوم على التفاعل الذي يتحقق بين الأفراد، وعلى أنه إذا كان هدف التواصل هو زيادة تماسك المجتمع وتحويله إلى وحدة اجتماعية متكاملة، فان الوسيلة إلى ذلك - سواء أخذت شكل التعبير الظاهري مثل الكلام أو غيره - ليست هي العنصر المهم، وإنما المهم هنا هو الحقائق الكامنة وراء تلك الأساليب التعبيرية؛ على أساس أن ظاهرة التواصل الاجتماعي هي القوة الديناميية في المجتمع، لقيامها على الأخذ والعطاء، أي على تبادل الإرسال والاستقبال بين جميع أطراف التواصل.

لذلك فالتواصل وفقا لهذا النموذج ينبغي أن يقوم على التفاعل الحر بين كل الأفراد، مع مراعاة عقلية الفرد واتجاهاته. ومن ثم فإن نموذج أسفيروس يتضمن العناصر التواصلية التالية:

أ. المرسل: سواء كان فرداً أو عدة أفراد.

ب. الرسالة: وهي التعبير الموضوعي المعبر عن عقلية الفرد وميوله واتجاهاته.

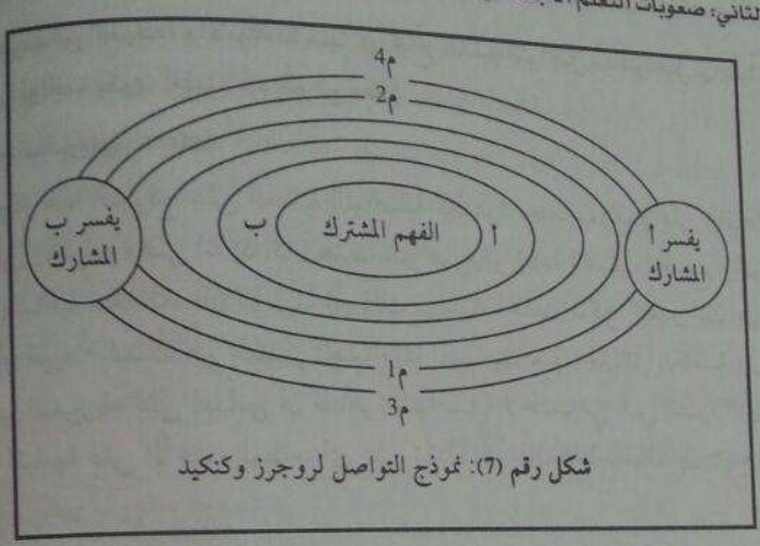
ج. المستقبل: سواء كان فرداً أو عدة أفراد.

د. وسائل التواصل المختلفة وبكافة أنواعها.

9. نموذج روجرز وكنكيد (Rogers & Kincaid, 1981)

هو النموذج التواصلي المعروف بنموذج التلاقي حيث يركز على أهمية المعلومات والطريقة التي تربط الأفراد في شبكات اجتماعية. فالتواصل عندهما يعني العملية التي ينتج فيها الأفراد معلومات متبادلة، ليصلوا بذلك إلى فهم مشترك. وهذه العملية الدائرية تستدعي إعطاء معان للمعلومات المتداولة بين اثنين أو أكثر من الأفراد أثناء تحركهم نحو التلاقي. وهذا يدعو إلى أن يتجه - فردان أو أكثر - إلى التحرك تجاه بعضهما، وأن يتحدا في رأي أو مصلحة مشتركة؛ فكل منهما له ماض يفكر فيه، وتأتيه مؤثرات تستثيره كي يتفاعل ويتقدم نحو الفهم والتفسير.

هذا، ويمكن تمثيل الموقف التواصلي وفقا لهذا النموذج، من خلال الشكل التخطيطي التالي:



شكل رقم (7): نموذج التواصل لروجرز وكنكيد

فالتواصل هنا في هذا الشكل التخطيطي هو إرسال واستقبال الرسائل بين فردين، يهدفان إلى فهم مشترك للموضوع، والتواصل عملية تفاعلية وليست حدثاً واحداً. ويتضح من الشكل أن الفرد (أ) يبعث برسالة إلى الطرف (ب) الذي يحاول فهمها وتفسيرها بناءً على هذا الفهم ثم يعيد إرسالها إلى الطرف (أ) وهكذا كنوع من التغذية المرتدة المتبادلة. ويشير الباحث إلى أن ذلك التصور للتواصل يصلح لمن هم دائمو التواصل والعيش معاً كالموظفين والزوجين وأعضاء الأسرة. ولا يصلح - ولكنه يحسن أن يكون - في حالة التواصل العابر بين المسافرين والمهاجرين إذ يحدث التواصل على نوع من الفهم على المستوى السطحي وليس الفهم المشترك على المستوى العميق.

10. نموذج وود Wood (2001)

حيث حددت خمسة عناصر للعملية التواصلية، وهي:

أ. **العنصر الأول**: هو انبثاق فكرة أو خبرة في عقل فرد (مرسل)، يحاول صياغتها في شكل يسمح بإرسالها إلى حيث يريد (مستقبل).

ب. **العنصر الثاني**: هو الصياغة اللفظية أو التحديد الشكلي لتلك الفكرة أو الخبرة بشكل معين متعارف عليه لغوياً أو حركياً، اي في شكل ألفاظ أو رموز مفهومة.

ج. **العنصر الثالث**: هو تفسير المستقبل لهذه الرسالة، سواء كانت ألفاظاً أو خبرة، ومحاولة إدراك معانيها وفك رموزها؛ وهنا تصبح الرسالة واضحة للفرد.

د. **العنصر الرابع**: هو استجابة المستقبل لهذه الرسالة إيجابياً أو سلبياً، بحيث يتم التحقق على وجه اليقين من مدى قبوله أو رفضه لتلك الرسالة.

ه. **العنصر الخامس**: يتمثل في التغذية المرتدة من المستقبل إلى المرسل، كنتيجة التأثر بالرسالة.

ويذكر وود (Wood, 2001: 23 - 29) أن العناصر الخمسة السابقة ليست ساكنة، وإنما تتميز بالديناميكية، التي تجعل من الصعب تجسيدها أو تحديدها في ألفاظ. كما تتميز بأنه ليست لها بداية ونهاية معينة، لأنها تسري سريان الدم في داخل الإنسان.

11. نموذج روجرز (Rogers, 2003)

وحدد نموذج روجرز (Rogers, 2003: 163) ستة عناصر للعملية التواصلية، وهي كالآتي:

أ. **المرسل**: وهو الفرد الذي تصدر عنه الإشارة أو التصرف السلوكي.

ب. **المستقبل**: وهو الذي يتعدل سلوكه ويستجيب بفعل هذه الإشارة.

ج. **مضمون الرسالة**: وهو المجموعة الكاملة للإشارات والسياقات البيئية.

د. **قنوات التواصل**: وهي المسالك التي من خلالها تصل الإشارة، مثل اللمس وغيره.

ه. **وظيفة التواصل**: وهو العنصر الأكثر صعوبة في تحديده بدقة، إذ هو النشاط الخلفي لقناة التواصل والمرتبط بالفعل والتصرف.

و. **السياق**: وهو الموقف أو الظرف الذي تصدر فيه التصرفات السلوكية؛ ويتم فيه الاستجابة لها.

وبعد هذا العرض لبعض نظريات التواصل، يستخلص مؤلف الكتاب ما يلي:

أ. أن كل النظريات تناولت مواقف التواصل من خلال مرسل ومستقبل ورسالة.

ب. أضافت نظرية 'شانون وويفر' أهمية الانتباه ومراعاة مصادر التشويش والضوضاء، والتأكد من صحة المعلومات، واهتمت كذلك بالإشارات غير اللفظية.

ج. أكد نموذج 'شرام' أهمية الخبرة كجسر للترابط بين المتواصلين.

د. أكد 'كولن' في نموذجه على التواصل كدورة تواصليه غير خطية.

ه. تميز نموذج 'بيرلو' بالعمق، في أنه أشار إلى أن المعاني موجودة في الناس وليس في الكلمات.

و. أوضح نموذج دانس الحلزوني أمرين مهمين، وهما: تعقد عملية التواصل بما يبدو في ديناميتها، والتغير السريع المتلاحق الذي لا ينتهي في العملية التواصلية.

ز. أما النموذج الاجتماعي لأسفيروس، فقد ركز على بعد مهم، يتمثل في عملية التفاعل الاجتماعي، وتأثيرها في اكتساب وتعديل السلوك، بما يفيد ذوي صعوبات التعلم.

ح. وأخيراً يضيف نموذج روجرز وكنكيد تأكيداً على كون التواصل عملية تتابعية، وليست حدثاً واحداً، بل تستمر العلاقة التواصلية بين الأفراد في إطار عمل وفهم مشترك بينهم.

أهمية مهارات التواصل الاجتماعي

يستهل مؤلف الكتاب الكلام هنا بما قاله وود (Wood, 2001) من أن "حرية الإنسان هي حريته في أن يتواصل "Freedom To Communicate"؛ وبما قاله هارتلي (Hartley, 1993) من أن أي شيء نفعله مع الآخرين يتضمن بالضرورة تواصلاً من نوع ما." (Hartley, 1993, p. 1)، وبما قاله فتحي يونس وآخرون (2004) من أن "التواصل هو وسيلة الإنسان الأساسية للحياة على هذه الأرض، والخلافة الله سبحانه وتعالى فيها".

ولأن التواصل الاجتماعي عملية مؤثرة في المجتمع كله، أكدت وود (Wood, 1982: 5-8) أن "التواصل يمثل قوة أساسية في توجيه الناس والتحكم فيهم؛ فالتواصل الفعال ربما هو العملية المهمة والوحيدة لتأسيس علاقات اجتماعية جيدة. فلكي ننمي العلاقات الاجتماعية، فنحن في حاجه لأن ننمي مهارات التواصل. والتواصل الجيد له تأثير كبير على جودة الحياة الشخصية والمهنية والاجتماعية فلا نجاح بغير تواصل".

والتواصل الاجتماعي كما بين حمدان فضة (1999: 262) لا ينفصل بحال من الأحوال عن الهدف الرئيسي للتربية، وهو "إنماء الشخصية بمختلف جوانبها سواء كانت التربية في إطار الأسرة، أو إطار المؤسسات التعليمية؛ فإن الهدف هو إنماء شخصية الطالب القادر على التواصل مع ذاته أولاً ومع الآخرين ثانياً تواصلاً بدنياً وعقلياً ووجدانياً واجتماعياً وخلقياً. فتنمية القدرة على التواصل لدى الفرد إنما تجمع بين طياتها كافه الأهداف العامة والخاصة للتربية".

وكما يقول شابيروا (2002: 370) فإن حديث الشخص عما يختلج في ذاته، هو الطريقة المثلى لفهم عواطفه والتحكم فيها، فالكلمات، تعتبر جانبا ضرورياً بالنسبة له لإرضاء احتياجاته الأساسية. فمقدرة الطفل على أن يحول عواطفه إلى كلمات، تعتبر جانبا ضرورياً بالنسبة له لإرضاء احتياجاته الأساسية. ففي داخل الأسر التي

يكبت أفرادها مشاعرهم، ويتجنبون التواصل العاطفي، يصاب الأطفال بالخرس الشعوري. بينما يصرح الطب النفسي بأن الناس يستطيعون تعلم لغة العواطف في جميع الأعمار، مثلها مثل أية لغة أخرى. فالأشخاص الذين يتحدثون عن عواطفهم بالتفصيل الدقيق هم الأشخاص الذين تعلموا لغة العواطف في سن صغيرة.

وقد بينت زينب شقير (2001: 12) أهمية التواصل الاجتماعي في نقطتين هما:

أ. إشباع الحاجات النفسية الأساسية للفرد مثل الحاجة إلى النجاح والتوافق والتواجد الاجتماعي، والحاجة النفسية إلى التقدير الاجتماعي.

ب. تنمية الهوية النفسية – الاجتماعية للفرد. فكلما كان الفرد على وعي بأساليب ومهارات التواصل، وبكيفية تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، تنوعت فرص الحياة الاجتماعية، والنجاح الاجتماعي، ومن ثم تحقيق الذات.

وأوضح محمد أبو حلاوة (2001: 91) أهمية التواصل الاجتماعي على النحو الآتي:

أ. أن النمو والتقدم المعرفي والاجتماعي والأكاديمي للطفل يتوقف على كفاءة ومستوى مهارات التواصل الاجتماعي؛ مما يستدعي التدخل ببرامج ومداخل تنمية لتحسين قدرات الطفل.

ب. أن القدرة على التواصل الاجتماعي الإيجابي الفعال، هي المحدد الأساسي لما يطلق عليه نوعية أو جوده الحياة A quality of life؛ والتي يحصل الإنسان من خلالها على الإحساس بالجدارة والكفاءة والقيمة الذاتية. ويحول أي قصور في هذه المهارات دون مشاركة الطفل في أنشطة الحياة اليومية، بما تطرحه من خبرات ومواقف وأحداث تفاعل اجتماعي.

ج. أن التواصل الإيجابي الفعال يعطي الطفل الفرصة لتكوين صورته عن ذاته. أي أن هويته تتشكل ويعاد تشكيلها من خلال التواصل الاجتماعي؛ فالطفل يدرك ذاته من خلال ردود أفعال الأشخاص الآخرين تجاهه.

د. أن القصور في مهارات اللغة والتواصل لدى الطفل يترتب عليه مواجهته لمشاكل وصعوبات في التفاعل مع الأقران، وبالتالي تعرضه للرفض وعدم التقبل، مما يؤدي إلى العديد من الأعراض البدنية النفسية المنشأ، مثل الصداع، وآلام المعدة، والعديد من الأعراض الدالة على سوء التوافق النفسي والاجتماعي، مثل: القلق، وتدني أو انخفاض تقدير الذات، وتجنب المدرسة.

وأوضحت آمال باظه (2003: 11 – 12) أهمية عملية التواصل فيما يلي:

أ. يستطيع الفرد إشباع حاجاته الأساسية البيولوجية والنفسية من خلال عملية التواصل، التي تبدأ بعلاقة الطفل بأمه للحصول على الغذاء والأمن النفسي في وقت واحد، ثم تتطور عملية التواصل مع كل أفراد الأسرة، وبعد ذلك تتسع دائرة العلاقات الاجتماعية خارج الأسرة، وتتكون الصداقات والجماعات.

ب. يستطيع الفرد تحقيق مشاعر الانتماء لجماعة ما، أو لمجتمع ما، من خلال عملية التواصل.

ج. تمكن عملية التواصل الفرد من تحقيق ذاته وتأكيدها في تفاعله مع الآخرين، من خلال التعبير عن ذاته ومشاعره واحتياجاته وقيمه واتجاهاته.

د. يؤدي نجاح التواصل مع المجتمع المحيط بالفرد إلى تخفيف التوتر، وإلى الانسجام في العلاقات الاجتماعية مع المحيطين به.

ه. ينمي التواصل المهارات اللغوية المسموعة والمقروءة، وأيضا المهارات الاجتماعية.

و. ينمي التواصل العمليات العقلية الأساسية، كالإدراك والانتباه والتفكير والتخيل والتذكر؛ فضلا عن كون هذه العمليات أساسية في حدوث التواصل الجيد. فقد عمدت دراسات عديدة إلى تنمية مهارات التواصل، وأدى ذلك في غالبيتها إلى التأثير إيجابياً على العمليات العقلية السابقة.

والتواصل على حد تعبير مختار عبد الجواد (1997: 235) بمثابة الوسيلة لكل المكتسبات المادية والمعنوية التي يحققها ذوو الاحتياجات الخاصة. وهم يشاركون في علاقات مع غيرهم وفقًا لحالاتهم، لأنهم لا مفر يحتاجون إلى أداة تعينهم على تحقيق التواصل الاجتماعي الفعال، حتى يظفروا بتلك المكاسب، ويشبعوا تلك الحاجات. فالطفل يحتاج إلى أن يوضع على أولى عتبات أو مدارج التواصل الصحيح الذي يؤهله لممارسة الحياة بأسلوبها الصحيح.

وقد بين أشرف عبد القادر (1991: 27) أهمية التواصل غير اللفظي على وجه الخصوص، موضحاً أن التواصل قوة مهمة ومسيطرة في تبادل المعاني في السياقات البينشخصية، كما أن تبادل المشاعر والانفعالات يتم بشكل أكثر دقة، وخالية بشكل نسبي من الخداع، والتشويه عن طريق التواصل غير اللفظي بأكثر منه عن طريق التواصل اللفظي، فالإشارات غير اللفظية يمكن استخدامها لتحديد كل من مستوى ثقة الفرد بنفسه ومستوى

استجابته، ويعتبر ذلك من الأمور اللازمة لتحقيق التواصل الناجح. واستند أشرف عبد القادر في تأكيد ذلك على قول فرويد: "من كان له عينان ليرى، وأذنان ليسمع، فإن بوسعه أن يوقن بأنه ما من فانٍ بقادر على أن يطوي سره؛ فإن صمتت شفتاه ثرثر بأطراف أصابعه".

لا غرو إذاً أن يكون للتدريب على مهارات التواصل الاجتماعي تلك القيمة الفعلية الفعالة. إذ تنقل الطفل من أعماق الشخصية وحاجاتها إلى أفق الحياة الاجتماعية الواسع، ومن الكفاءة الشخصية إلى جودة الحياة. وبات من المؤكد أن الافتقار إلى تلك المهارات يكون بمثابة عقبة كؤود تحوّل حياة الفرد إلى سلسلة من الاضطرابات التي لا تنتهي. وهنا تغدو السيكودراما، حين استطلاع آفاقها مغيثاً لهؤلاء الأطفال بما تقدمه من خطوات نحو التواصل الفعال.

نمو وتطور مهارات التواصل

يعتبر التواصل اللمسي أول أشكال التواصل، يبدؤه الطفل مع أمه ومع الأشياء المحيطة به. وينمو هذا الشكل من التواصل مع الإنسان ويتحدد من خلال السياق الثقافي الذي يعيش فيه، ويشترك هذا التواصل مع التواصل اللغوي، ويظهر على سبيل المثال في كيفيه اللمس، وتحديد أجزاء الجسم الملموسة، كما في المصافحة باليد، والقبلة على أجزاء معينه من الجسم، والعناق وأشكاله. (كريم زكي، 1991: 27).

ويبين محمد أبو حلاوة (2001: 94) أنه غالباً ما تظهر لدى الطفل العديد من مهارات التواصل الاجتماعي بعد مرحله الرضاعة، لاتساع شبكه العلاقات الاجتماعية، ويستخدم اللغة لتنظيم أنشطه اللعب. وبدخول الطفل المدرسة يستطيع الاستخدام الوظيفي الفعال لمهارات التواصل غير اللفظي، وتتطور لديه بصورة كبيرة مهارات التحدث والاستماع، ويستجيب بصورة أكثر فاعلية للتغذية الراجعة اللفظية مثل الأسئلة، ويقوم بتعديل استجاباته، وكلامه بناءً على حاجات المستمعين.

وتتسع بالفعل دائرة التواصل الاجتماعي للطفل، من جماعات الأقران وزملائه الجدد في الحضانة والمدرسة والجيران وفي طبقته الاجتماعية، وتنمو الصداقة ويبدأ التنافس ويزداد التعاون نحو هدف واحد كما يتمثل في نشاط اللعب، وقد يظهر العناد والشجار والعدوان.

أما عن نمو مهارات التواصل في مرحلة الطفولة المتأخرة - وهي المرحلة قيد الاهتمام في هذه الدراسة - فيبين حامد زهران (1988: 273) أنه في هذه المرحلة يزداد تأثير جماعة الرفاق، ويكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده، ويشوبه التعاون والتنافس

والولاء والتماسك. ويستغرق العمل الجماعي والنشاط الاجتماعي معظم وقت الطفل، ويفتخر الطفل بعضويته في جماعة الرفاق، ويسود اللعب الجماعي والمباريات. ولكي يحصل الطفل على رضا الجماعة وقبولها، نجده يساير معاييرها ويطيع قائدها. ويواكب زيادة تأثير جماعة الرفاق نقص تأثير الوالدين بالتدريج، وبرغم كون الطفل وديعاً في حضرة الضيوف والكبار، إلا أنه يلاحظ نقد الطفل لتصرفات الكبار حتى ليقال إنه ينقد كل شيء وكل فرد، وتضايقه الأوامر والنواهي، ويثور على الروتين.

وتنمو فردية الطفل وشعوره بفرديته غيره من الناس، ويزداد الشعور بالمسؤولية والقدرة على الضبط والسلوك. وتتغير الميول وأوجه النشاط الطفلية إلى الاستقلال وحب الخصوصية.

ويتضح التوحد مع الجماعات أو المؤسسات، فيفخر الطفل بفوز فريق مدرسته في مباراة أو مسابقة. وفي مرحلة الطفولة المتأخرة يبتعد كل من الجنسين في صداقته عن الجنس الآخر، ويظل الحال هكذا حتى المراهقة، وتكون التواصلات الاجتماعية بين الجنسين مشوبه بالفظاظة ونقص الاستجابة والمضايقات والخجل والانسحاب، ولكن يلاحظ أن جماعات البنين أكبر عدداً من جماعات البنات. (حامد زهران، 1988: 274).

ويرى مؤلف الكتاب أنه إذا كان مسار النمو لهذه المهارات يعتمد على الخصائص الفردية لكل طفل، وعلى البيئة الاجتماعية الأسرية والمدرسية التي يعيش فيها، فإنها خصائص وظروف تختلف بين هؤلاء الأطفال جميعا، إلا أنه يمكن مراعاة ذلك في إطار التعلم وإثراء الخبرة واكتساب السلوكيات الصحيحة، بما يدفع نحو الاهتمام والتدخل ببرامج تضع هذه الأمور في الحسبان، وتسعى جاهدة لمساعدة هؤلاء الأطفال بصفة عامة، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص. وهذا ما أكده مختار عبد الجواد (1997: 235) بقوله إن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم أحوج ما يكون إلى تفعيل أساليب التواصل لديهم، ووفقا لخصائصهم، وباستخدام الأساليب المناسبة بما يحقق رعايتهم وهي:

أ. وضع الطفل على عتبات أو مدارج التواصل الصحيح الذي يؤهله لممارسة الحياة بأسلوبها الصحيح.

ب. تلافي زيادة الأخطار الناتجة عن إهمالهم وعدم تصحيح المسار لهم.

قياس مهارات التواصل الاجتماعي

يعد القياس الدقيق المعتمد على مقاييس صادقة وثابتة من الأهمية بمكان، وصولاً إلى التشخيص الجيد، ومن ثم التدخل العلاجي المناسب.

وقد حظيت عملية قياس مهارات التواصل باهتمام بالغ، منذ السبعينيات من القرن العشرين؛ حيث ظهرت إصدارات عديدة تتناول وصف وتفسير الطرق المقننة لقياس مهارات التواصل، مثل إصدارات الجمعية الوطنية للتواصل National Communication Association بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1978. وقد خلصت الجمعية - بعد مراجعة العديد من الدراسات والمؤتمرات - إلى عدد من المحكات التي ينبغي مراعاتها عند قياس مهارات التواصل الاجتماعي، وهي كالآتي:

أ. المحكات العامة

حيث ينبغي أن تنطلق عملية قياس التواصل الاجتماعي من اعتبارها كفاءة كلية تتكون من مجموعه متفاعلة من الأبعاد؛ ومن ثم ينبغي أن تؤكد مقاييس التواصل على قياس الأبعاد الآتية:

1. **المعرفة Knowledge**: أي فهم عمليه التواصل، وديناميات الحدث التواصلي.
2. **المهارات Skills**: وهي المهارات التي تتعامل مع رصيد الفرد من مهارات التواصل والأداء الفعلي لهذه المهارات في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي.
3. **الاتجاهات Attitudes**: وهي التي تتعامل مع قبول الفرد أو رفضه للدخول في علاقات تواصل اجتماعي مع الآخرين، ورغبته أو عدم رغبته في ذلك التواصل.

ولما كانت عمليه التواصل عملية اجتماعية، فلابد من أخذ أحكام القائم بالقياس وانطباعات الأشخاص الذين يشملهم الحدث التواصلي في الاعتبار، مع التأكيد على أسلوب التقرير الذاتي للفرد موضع القياس، والتركيز على مهارات التحدث والاستماع باعتبارها المحور الأساسي لمهارات التواصل الاجتماعي، وأن يؤخذ في الاعتبار التأثيرات المحتملة للإعاقات المختلفة على مهارات التواصل، عند الحكم على الكفاءة التواصلية للأفراد.

ب. محكات صياغة محتوى القياس

بمعنى مراعاة قياس الجوانب اللفظية وغير اللفظية للتواصل، مع تحديد مستوى الكفاءة في أكثر من موقف من مواقف التواصل. وأن تصف وتتعامل أدوات قياس التواصل

الاجتماعي، مع مستويات الكفاءة التواصلية على متصل الكفاءة / عدم الكفاءة. وتعد قدرة المفحوص على استخدام مهارات اللغة والتواصل في مواقف الحياة الطبيعية، نقطة الارتكاز الفعلية لتحديد مستوى الكفاءة التواصلية، وتتضمن مهارات التواصل هذه ثلاثة محاور أساسية، اتفقت عليها العديد من التوجهات المعاصرة لتضمين هذه الأبعاد في مقاييس التواصل الاجتماعي وهي:

1. **المهارات المنتجة للغة Productive Language Skills**: وهي المهارات التي تعبر عن مدى مناسبة الجملة اللغوية المستخدمة مع مقتضيات الموقف التواصلي، بأكثر من التأكيد على مدى صحة الصياغة النحوية لهذه الجمل.
2. **مهارات اللغة الاستقبالية Receptive Language Skills**: وهي المهارات التي تعبر عن مدى فهم الفرد لنوايا وأغراض المتكلم أو الكاتب، بأكثر من التأكيد على الإلمام بتفاصيل لا لزوم لها.
3. **مهارات اللغة التعبيرية Expressive Language Skills**: وهي المهارات التي تعبر عن مدى نجاح المفحوص في نقل أفكاره ورغباته وحاجاته وانفعالاته إلى الآخرين، بغض النظر عن الكيفية التي تتم بها عملية النقل هذه.

وإذا كان الهدف من قياس مهارات التواصل هو تحديد أوجه القصور، تمهيدا لإعداد برامج علاجية أو تدريبية، فإن الأمر يتطلب إجراء ما يعرف بالقياس النفسي الشامل، الذي يتضمن محورين هما: خصائص الفرد، وحالته السلوكية الراهنة، وطبيعة وخصائص الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل، وما به من إمكانات أو عقبات تحول بين الطفل وبين التواصل الاجتماعي الفعال.

ويتطلب ذلك بدوره إجراء مقابلات مع الأشخاص المقربين للطفل، ومن هم على دراية به، فضلا عن استخدام طرق متنوعة للقياس، بما فيها الملاحظة في مواقف التفاعل الاجتماعي الطبيعية.

وقد عرض فتحي الزيات (1998: 632 - 637) اثنين من الأساليب المستخدمة في تقييم اضطرابات السلوك الاجتماعي هما: الأساليب السوسيومترية، وتقديرات المعلم، وبيانهما كالتالي:

1. **الأساليب السوسيومترية**: وهي أساليب تعتبر فعالة في تحديد الأطفال المضطربين والمعزولين اجتماعيا، ولها عدة أشكال أهمها: ترشيحات الأقران Peer Nominations،

وتقديرات الأقران Peer Ratings، وتخمينات الأقران Peer Assessment وبناءً على ذلك يتم تخطيط العلاقات الاجتماعية (سوسيوجرام Sociogram) الذي يمثل صورة تخطيطية مرنة لبيئة العلاقات الاجتماعية داخل المجموعة.

2. **تقديرات المعلم Teacher Ratings**: في هذه التقديرات يطلب من المعلمين تقييم الطلاب على أساس محاور وأهداف قوائم ومقاييس التقدير الاجتماعي، التي حظيت باهتمام كبير خلال السنوات الأخيرة.

وعرضت سعدة أبو شقة (1994: 37) اثنتين من الاستبانات السوسيومترية Sciometric Questionnaires المستخدمة لقياس العلاقات الاجتماعية، وهما:

1. الاستراتيجية السوسيومترية لترشيح القرين The peer Nomination Sociometric Strategy وفيها يطلب من كل طفلٍ أن يذكر أسماء من يحب مجالستهم بالترتيب أو من يحب أن يلعب معهم، أو من يختارهم في رحلة ما. وتكون النتيجة بحساب عدد التلاميذ الذين اختاروا طفلاً معيناً، أو رفضوا طفلاً معيناً.

2. طرق القائمة والتقدير The Roster & Rating Methods: في هذه الطريقة، تُقدم للأطفال قائمة مرتبة أبجديا بأسماء كل زملاء الفصل، ويطلب منهم أن يقيموا على مقياس مدرج من (1 – 5) درجات، إلى أي مدى يرغبون في العمل أو اللعب مع الطفل، حيث تشير الدرجات المنخفضة إلى عدم الرغبة في اللعب أو العمل.

ويرى مؤلف الكتاب أن هذه الأساليب المستخدمة مفيدة في تحليل العلاقات الاجتماعية، وتحديد الشخص المرغوب من الشخص المنبوذ، وهي أساليب ملائمة أيضاً في قياس مهارات التواصل الاجتماعي، باعتبارها نتاجاً لتلك العلاقات الاجتماعية.

معوقات التواصل الاجتماعي

هناك عوامل كثيرة تمثل معوقات وعقبات تحول دون إمكانية تحقيق التواصل بفاعلية. ومن العوائق التي تؤثر في نجاح عملية التواصل ما يلي:

أ. عدم القدرة على التعبير بوضوح عن معنى مضمون الرسالة نتيجة افتقاد الخلفية السليمة من التعليم والثقافة التي تمكن من نقل المعنى بصورة واضحة وسهلة سواء شفاهة أو كتابة.

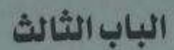
ب. عائق الحالة النفسية لمستقبل الرسالة ومدى استعداده لتقبلها، وهـذا يتوقـف على رد الفعل الايجابي الذي يستفاد منه.

ج. ميل الأفراد إلى رفض الأفكار الجديدة ولا سيما إذا تعارضت مع معتقداتهم.

د. التظاهر بفهم المعلومات المعروضة من جانب المرسل.

ه. سوء العلاقات وفقدان الثقة بين بعض المستويات المشتركة في عملية التواصل.

ومما سبق يرى مؤلف الكتاب أن عملية التواصل تعد ضرورة من ضـرورات الحياة، فالتواصل أساسي ومهم، لأن المجتمع الإنساني - سواء كان بدائيا أو متحضرا - يقوم على مقدرة الإنسان على نقل نواياه ورغباته ومشاعره ومعلوماته وخبراته إلى الآخـرين، كما أن التواصل يزيد من فرص الفرد في البقاء والنجاح والتحكم في الظروف المحيطة به، في حين أن عدم المشاركة والتواصل يعتبر نقصاً سيكولوجياً واجتماعياً خطيراً.



الباب الثالث

بعض المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

الفصل الحادي عشر

القلق الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

تتميز الحياة المعاصرة بزيادة معدلات القلق إلى الحد الذي يطلق فيه العلماء على العصر الذي نعيشه عصر القلق. وللقلق في علم النفس الحديث مكانة بارزة، فهو العامل المركزي في علم الأمراض النفسية، والعرض الجوهري المشترك في الاضطرابات النفسية بل وفي أمراض عضوية شتى. ويعد القلق محور الغضب وأبرز خصائصه وأكثر فئاته شيوعاً وانتشاراً، إذ يكوّن 30-40٪ من الاضطرابات العصابية.

وأصبح القلق حجر الزاوية في كل من الطب السيكوسوماتي والطب النفسي، وعلى ذلك تعد دراسة القلق مدخلاً أساسياً لفهم اضطرابات الشخصية وعلم النفس المرضي.

وقد انتشرت في العصر الحالي أمراض جسيمة خطيرة تودي بحياة الكثيرين مثل أمراض السرطان و ضغط الدم .. وغيرها، وقد ذهب العلماء في تفسير هذه الظاهرة مذاهب شتى غير أنهم لم يجدوا لها تفسيراً سوى أنها وليدة القلق والتوتر الانفعالي الناشئ عن أنواع الصراعات المختلفة.

مفهوم القلق

يمثل القلق مكانة مهمة وأساسية في التحليل النفسي، فيعرفه أتوفينخل (1969: 45 – 46) بأنه خوف من معاناة حالة صدمية، ومن احتمال انغمار انتظام الأنا بالإشارة ... وأشار إلى أن القلق الأولى أو الصدمي يحدث بصورة آلية ويتبدى في صورة ذعر، وتعانيه الأنا في سلبية، ويمكن فهمه من ناحية على أنه الأسلوب الذي يترجم به عن نفسه توتر غير مسيطر عليه، ومن ناحية أخرى على أنه تعبير عن إفراغات نمائية.

ويذكر أحمد عبد الخالق (1987: 27) أن القلق هو انفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد، وعدم راحة واستقرار، وهو كذلك إحساس بالشد والتوتر، وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية وغالباً ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل المجهول. كما يتضمن القلق

استجابة مفرطة لمواقف لا تعني خطراً حقيقياً، قد لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة العادية، ولكن الفرد الذي يعاني من القلق يستجيب لها غالباً كما لو كانت ضرورات ملحة، أو مواقف تصعب مواجهتها.

أما فرج طه وآخرون (1992: 304) فإنه يؤيد ترجمة أحمد راجح لكلمة Angest الألمانية بمعنى الحصر أفضل وأقوى من القلق، ويرى أن الحصر هو حالة من الخوف والتوتر والقلق تصيب الفرد، وهو حالة من الانغمار نتيجة الإثارة أو حالة من الهول في بعض الأحيان بقدر ما هو إشارة إنذار.

كما يعرفه عبد المنعم الحفني (1994: 58) بأنه شعور بالخوف والخشية من المستقبل دون سبب معين يدعو للخوف، أو هو الخوف المزمن، فالخوف مرادف للحصر، إلا أن الخوف استجابة لخطر محدد، بينما الحصر استجابة لخطر غير محدد، وطالما أن المصدر الحقيقي للخطر غير معروف للشخص العصابي، فإن استخدام الحصر يقتصر على المخاوف العصابية.

ويتفق ذلك مع ما ذكره عزيز حنا وآخرون (1991: 295 – 296) في الفرق بين القلق والخوف والفوبيا، فإن القلق خبرة انفعالية مؤلمة تنتج عن منبهات داخلية أو خارجية ويتحكم فيها الجهاز العصبي، والقلق مرادف الانفعال الخوف، وعلى الرغم من أن كلمتي الخوف والقلق غالباً ما يتم استخدامهما بصورة تبادلية وأن ردود الأفعال وإزاء القلق والخوف تتشابه إلى حد بعيد .. على الرغم من كل هذا فإن الخوف يعد رد فعل انفعالياً إزاء خطر نوعي حقيقي (في حالة الخوف) أو غير حقيقي (في حالة الخواف أو الفوبيا) بينما يكشف القلق عن إحساس تشاؤمي عام بهلال محدق وشيك الوقوع، ويعد الخوف رد فعل وقتي إزاء خطر يقوم على أساس تقدير المرء لقوته تقديراً منخفضاً بالقياس إلى قوة الخطر الذي يتهدده، أما القلق فهو عام ودائم، ويتسم بإحساس ليس له هدف أو موضوع نوعي بعينه، دائما يعكس ضعفاً عاماً وإحساساً بعدم الكفاءة والعجز، فالقلق يمثل ضياع قيمة الذات، كما أنه يمكن أن يشل حياة المرء.

كما يعرفه أحمد عكاشة (1998: 110) بأنه شعور عام غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر، مصحوب عادة ببعض الاحساسات الجسيمة لا سيما زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ويأتي في نوبات متكررة، مثل الشعور بالفراغ في المعدة أو السحبة في الصدر أو ضيق في التنفس أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع أو كثرة الحركة ... الخ.

بينما يميز سبيلبرجر Spielberger بين مفهومين للقلق وهما حالة القلق state Anxiety وسمة القلق Anxiety trait ويرى أن حالة القلق هي استجابة انفعالية غير سارة تقسم بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والخشية والعصبية والانزعاج، كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتي (الاتونومي) وزيادة تنبيهية.

أما سمة القلق فتشير إلى استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد. وعلى الرغم من تمييز هذا الاستعداد بقدر أكبر من الاستقرار بالمقارنة مع حالة القلق، فإن هناك فروقاً فردية بين الأفراد في تهيئتهم لإدراك العالم بطريقة معينة باعتباره مصدراً للتهديد والخطر، وفي ميلهم إلى الاستجابة للأشياء بأسلوب خاص يمكن التنبؤ به. ولا تظهر سمة القلق مباشرة في السلوك، بل قد تستنتج من تكرار ارتفاع حالة القلق وشدتها لدى الفرد على امتداد الزمن. (أحمد عبد الخالق، 1987: 29).

ويرى مؤلف الكتاب أن القلق هو الاستجابة الشرطية للآلام كما أنه يعتبر صورة من صور الخوف يكون مصدرها:

أ. داخلياً: مرتبطاً بالحاجات البيولوجية المتعددة.

ب. خارجياً: يرتبط بالمثيرات التي تسبب الضرر.

كما يرى المؤلف أن القلق له القدرة على إحداث النشاط غير المستقر، كما أن عناصر هذا النشاط التي تؤدي إلى خفض القلق تكتسب وتتعلم. ويعزو أصحاب نظرية المثير والاستجابة الذين يستمدون أفكارهم من التجارب العملية القلق إلى عملية تشريط حيث تقوم فيها المثيرات المحايدة مقام العقاب أو الألم أو الخوف.

أنواع القلق

يمكن أن يكون القلق شاملاً Pervasive بحيث يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد، وهائماً طليقاً Free - Floating غير محدد الموضوع، ويسمى القلق العام. ولكنه – من ناحية أخرى – يمكن أن يكون محدداً Specific بمجال معين أو موضوع خاص، أو تثيره مواقف ذات قدر من التشابه كالامتحان والجنس ومواجهة الناس والموت.

وفي الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM IV, 1994: 225) يشتمل القلق على ست فئات فرعية هي كما يلي:

1. المخاوف غير الطبيعية Phobia وتشمل على الخوف من الأماكن الواسعة والمفتوحة والمخاوف الاجتماعية والمخاوف البسيطة.
2. الوسواس بالقهري.
3. الهلع.
4. القلق العام.
5. الانعصاب التالي للصدمة.
6. القلق غير النمطي.

ويمكن لمؤلف الكتاب أن يتناول مفهوم القلق الاجتماعي كأحد أنواع القلق التي يعاني منها الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وذلك على النحو التالي:

يخلط الكثيرون ما بين القلق الاجتماعي والخجل، ويقاس القلق الاجتماعي من خلال عدة أبعاد، ومنها تجنب التفاعل الاجتماعي أو الخوف من التقييم السلبي في مواقف المواجهة. ولذلك يرى ليري Leary أن القلق الاجتماعي هو حالة تنتج عن التوقع أو الحدوث الفعلي للتقييم في مواقف التفاعل الشخصي المتخيلة أو الحقيقية شاملة قلق التفاعل وقلق المواجهة.

ويذكر أحمد عبد الخالق (1987: 33) أنه يقصد بالقلق الاجتماعي قلق الحديث أمام الناس Public Speaking anxiety ويتصل هذا النوع من القلق بالمواقف الاجتماعية الخاصة بإلقاء الأحاديث أمام جمهور عام من الناس.

ويقصد بالقلق الاجتماعي هنا الخوف غير المقبول وتجنب المواقف التي يفترض فيها للفرد أن يتعامل أو يتفاعل فيها مع الآخرين ويكون معرضاً نتيجة ذلك إلى نوع من أنواع التقييم. فالسمة الأساسية المميزة للقلق الاجتماعي تتمثل في الخوف غير الواقعي من التقييم السلبي للسلوك من قبل الآخرين، والتشوه الإدراكي للمواقف الاجتماعية لدى القلق اجتماعياً، وغالباً ما يشعر الأفراد بأنهم محط أنظار محيطهم بمقدار أكبر بكثير مما يعنونه أنفسهم لهذا المحيط، ويتصورون أن محيطهم ليس له من اهتمام آخر غير تقييمهم المستمر، وبطبيعة الحال فإنهم يتصورون دائماً أن التقييم لابد أن يكون سلبياً. أما النتيجة فهي التضخيم الكارثي للعواقب الذي يتمثل مثلاً من خلال التطرف في طرح المتطلبات من الذات بحيث يتحول أدنى خطأ يرتكبه الفرد إلى كارثة بالنسبة له تغرقه في الخجل وتعزز ميله للانسحاب.

وتفرق المراجع المتخصصة بين المكونات التالية للقلق الاجتماعي:

أ. قصور في مجال المهارات الاجتماعية.

ب. اتجاهات سلبية أو غير سوية للشخص تجاه نفسه.

ج. مركب من الخوف الاجتماعي والكبت مصبوغ بدرجة عالية من المظاهر الانفعالية والفسيولوجية.

وهناك اختلاف في تقدير نسبة انتشار المخاوف الاجتماعية في المجتمعات الغربية، إذ تقدر النسبة بين 1.2٪ و 2.2٪ (انتشار ستة أشهر) في الولايات المتحدة الأمريكية، ويشير الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع DSM-IV إلى نسبة تقع بين 3٪ و 13٪ (انتشار مدى الحياة)، في حين تبلغ نسبة القلق الاجتماعي بين 10٪-20٪ من اضطرابات القلق ككل. وتزيد نسبة الانتشار بين النساء عن الرجال، غير أنه في غالبية العينات الإكلينيكية تشير النتائج إلى تساوي التوزع الجنسي أو غلبة نسبة الذكور على الإناث وغالبية المرضى من العزاب أو من الأشخاص الذين لا يمتلكون شريكاً ثابتاً. ويقدر سن بدء الاضطراب بين سن 15-20 عاماً، وهي المرحلة النمائية التي تواجه الفرد بمطالب جديدة، وتفرض عليه أدواراً حياتية مختلفة، وتتطلب من الفرد مزيداً من الاستقلالية والثقة، ويتحدث "راينكر" عن هذه المرحلة بصفتها "الطور الحساس" في نشوء المخاوف الاجتماعية. (سامر رضوان، 2001: 48-49).

ومن ناحية التصنيف المرضي يتم التمييز بين شكلين من المخاوف الاجتماعية، يسمى الشكل الأول بالخوف الاجتماعي الأولي Primary الذي يتصف بحدوث ردود فعل الخوف في مجال واسع من المواقف الاجتماعية، ويسمى الشكل الثاني الخوف الاجتماعي الثانوي Secondary حيث لا يتصف هذا الشكل من المخاوف بالخوف من المواقف الاجتماعية في حد ذاتها، وإنما يتميز بنقص في المهارات الاجتماعية للشخص مما يؤدي إلى الخوف. والأشخاص من النمط الثاني لا يعرفون مثلاً كيف يبدؤون محادثة أو ينهونها أو كيف يتصرف الإنسان في موقف معين. ويعانون من مشكلات في التعامل مع الآخرين ويظهر لديهم سلوك تجنب واضح للمواقف الاجتماعية، الأمر الذي يقود إلى أن يعيشوا منعزلين وغير سعداء ومكتئبين. والأشخاص من هذا النوع غالباً ما يكونون خجولين جداً. أما الأشخاص الذين يعانون من الخوف الاجتماعي الأولي فيظهر القلق لديهم في مواقف اجتماعية خاصة على الرغم من امتلاكهم للمهارات الاجتماعية اللازمة، وليس بالضرورة

أن يكون الخجل موجوداً لديهم. ويغلب أن تظهر لدى هؤلاء ردود فعل فسيولوجية واضحة عند مواجهتهم بالموقف المخيف بالنسبة لهم.

وبهذا المعنى يتحدث الدليل الأمريكي التشخيصي الرابع عن نوع خاص وآخر معمم من القلق الاجتماعي، مع الإشارة إلى أن النوع المعمم من القلق يشبه القلق الثانوي الموصوف أعلاه.

ولو حاولنا التفريق بين المستويات التي يظهر فيها القلق الاجتماعي لوجد - كما هو الحال بالنسبة للقلق واضطراباته بشكل عام - أن القلق الاجتماعي يظهر وفق ثلاثة مستويات هي:

1. **المستوى السلوكي**: ويتجلى في سلوك الهرب من مواقف اجتماعية مختلفة وتجنبها كعدم تلبية الدعوات الاجتماعية والتقليل من الاتصالات الاجتماعية ... الخ.
2. **المستوى المعرفي**: ويتمثل في أفكار تقييمية للذات، وتوقع الفضيحة أو عدم لباقة السلوك، والمصائب والانشغال المتكرر بالمواقف الاجتماعية الصعبة أو المثيرة للقلق، وعما يعتقده الآخرون حول الشخص نفسه، والقلق الدائم من ارتكاب الأخطاء ... الخ.
3. **المستوى الفسيولوجي**: ويتضح من معاناة الشخص من مجموعة مختلفة من الأعراض الجسدية المرتبطة بالمواقف الاجتماعية المرهقة بالنسبة له، كالشعور بالغثيان والأرق والإحساس بالغصة في الحلق والارتجاف والعرق ... الخ.

وتترابط هذه المستويات مع بعضها بشكل وظيفي. فتوقع التقييم السلبي للسلوك الشخصي يقود إلى تنشيط ارتفاع في الانتباه الذاتي يتجلى من خلال تكثيف ملاحظة الذات Self-Monitoring فالأشخاص الذين يعانون من قلق اجتماعي ينشغلون باستمرار بإدراك إشارات الأخطاء الممكنة والفشل والفضيحة ...الخ في سلوكهم. ويقود هذا الإدراك إلى العزو السببي الخاطئ لأعراض القلق كدليل على التقييم السلبي من قبل الآخرين ex-Consequential-Conclusion. وهذا بدوره يؤدي إلى ارتفاع حدة الإثارة الجسدية وتزايد في أعراض القلق، التي يتم عزوها إلى التقييمات الاجتماعية. ويؤدي هذا العزو الخاطئ إلى الوقوع في حلقة مفرغة تصعد فيها الإثارة الأولية والعزو الخاطئ بعضهما باطراد وفق آلية تغذية راجعة إيجابية وصولاً إلى نوبة من الذعر أو الهلع.

أعراض القلق

القلق المزمن المرتبط بأمراض جسيمة مزمنة مثل الإعاقات المختلفة له أعراض ومظاهر شتى تلحق بالجانبين النفسي والجسمي، وكذلك يكون سبباً في ظهور أعراض سيكوسوماتية ... يتناولها المؤلف على النحو التالي:

أ. أعراض نفسية

1. الخوف: يعد الخوف من أهم المظاهر النفسية التي يعاني منها مرضى القلق، فهو يخاف من كل شيء من المرض العضوي أو الموت، ولدى كثير من المرضى لا يتركز الخوف بوضوح حول موضوع بالذات ولكنه خوف غامض مجهول المصدر، ولا يتسبب الخوف في الشعور بالتوتر الداخلي، فيصف المريض نفسه بأنه يشعر بالتوتر وأنه غير قادر على الاستقرار نتيجة ضغط الأفكار المقلقة، إلى جانب فقد الثقة بالنفس وصعوبة اتخاذ القرارات.
2. التوتر والتهيج العصبي: حيث يصبح المريض حساساً لأي ضوضاء وتبدو عليه سرعة التهيج والانزعاج أو الميل إلى القفز عند سماع الأصوات المفاجئة، ويفقد أعصابه بسهولة ولأتفه الأسباب وتبدأ الأم في ضرب وعقاب أولادها على أقل سبب ثم تندم وتبكي بعدها، ويثور الزوج على زوجته من إجابة عادية ويتهمها بأنها تعتدي على كرامته. وتصبح هذه الإثارة العصبية مصدراً للنزاعات العائلية بل وأحياناً تحطم الحياة الزوجية.
3. عدم القدرة على التركيز وسرعة النسيان والسرحان مع الشعور بالاختناق، والصداع والإحساس بطوق يضغط على الرأس، ويكون ذلك مصحوباً أحياناً باختلال الآنية، أي يشعر الفرد بأنه قد تغير عن سابق عهده وأن العالم قد تغير من حوله، ويبدأ يقلق على أتفه الأمور ويضخمها في رأسه.
4. اضطراب النوم وفقدان الشهية للطعام مع فقدان الوزن والأرق الذي يتميز بالصعوبة في بداية النوم مع الأحلام والكوابيس المزعجة والاستغراق في أحلام اليقظة مما يجعل حياة المريض سلسلة من العذاب، إضافة إلى عدم القدرة على الاسترخاء، والضجر وفقد الاهتمام، ونقص الاستمتاع بالهوايات المحببة، مع مشاعر مصاحبة بعدم الأمان وعدم الاستقرار، وشعور بالنقص، وتجنب مواقف التنافس.

5. شرب الخمر أو تناول العقاقير المنومة أو المهدئة كمحاولة من المريض للتخفيف من أعراض القلق، مما يؤدي أحياناً إلى حالات إدمان إضافة إلى الاكتئاب والمخاوف الشاذة والسلوك العدواني الذي يؤدي إلى التوتر الدائم والشعور بالتعب والإرهاق.

ب. أعراض جسمية

هي أكثر أعراض القلق النفسي شيوعاً حيث إن جميع الأجهزة الحشوية في الجسم متصلة وتتغذى بالجهاز العصبي اللاإرادي الذي ينظمه الهيبوثلاموس المتصل بمركز الانفعال، ولذا فقد يؤدي الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز وظهور أعراض عضوية في أحشاء الجسم المختلفة، بل وأحياناً يكبت المريض الانفعال ولا يظهر إلا الأعراض العضوية، وأهم هذه الأعراض ما يلي:

1. **الجهاز القلبي الدوري**: هنا يشعر المريض بآلام عضلية فوق القلب والناحية اليسرى من الصدر بالنبضات في رأسه وفمه، مما يجعله في حالة ذعر من احتمال حدوث انفجار في المخ.
2. **الجهاز الهضمي**: من أهم الأجهزة المعبرة عن القلق النفسي، ويكون في هيئة صعوبة في البلع، أو الشعور بغصة في الحلق أو سوء الهضم والانتفاخ وأحيانا الغثيان والقيء أو الإسهال أو الإمساك، وأحياناً مغص شديد وكذلك نوبات من التجشؤ تتكرر كلما تعرض الفرد لانفعالات معينة.
3. **الجهاز التنفسي**: وهنا يشكو المريض من سرعة التنفس والنهجان والتنهدات المتكررة مع الشعور بضيق الصدر وعدم القدرة على استنشاق الهواء، وأحيانا يؤدي إلى طرد ثاني أكسيد الكربون، وتغير درجة حموضة الدم وقلة الكالسيوم النشط في الجسم مما يجعل الفرد عرضة للتنميل في الأطراف وتقلص العضلات ودوار وتشنجات عصبية وأحيانا الإغماء.
4. **الجهاز العصبي**: ويظهر القلق هنا في شدة الانعكاسات العميقة عند فحص الجهاز العصبي للمريض مع اتساع حدقة العين، وارتجاف الأطراف، ولا سيما الأيدي مع الشعور بالدوار والدوخة والصداع.
5. **الجهاز البولي والتناسلي**: يتعرض المريض إلى تكرار التبول والحاجة، وقد يكون ذلك مزعجا، وأحيانا تناقص الاهتمامات الجنسية، وقد تحدث عنه لدى الرجال، وعدم انتظام الطمث أو البرودة عند النساء مع احتمال حدوث خلل في هذه الوظيفة.



6. **الجهاز الحركي:** تشيع أعراض الصداع وآلام الرقبة والظهر، مع سهولة حدوث التعب والضيق والتوتر في أية مجموعة من العضلات الهيكلية، ويمكن أن تحدث الرعشة والألم عند القيام بحركة، وربما يبرز عدم الاستقرار والرعونة في الإتيان بالحركات الدقيقة وعدم الثبات، ويمكن أن يظهر الصوت المرتجف المتقطع.
7. **الجلد والحساسية:** تعرف الحساسية بأنها رد فعل تفاعلي نتيجة القلق والخوف والتوتر، ويمثل القلق عاملاً أساسياً في أسباب ونشأة الكثير من الأمراض الجلدية، ويقال إن الجلد يبكي وينتج عن بكائه عدد من الأمراض الجلدية مثل حب الشباب والأكزيما والارتكاريا والصدفية والبهاق وسقوط الشعر ... الخ.

نظريات تفسير القلق

لقد تركز اهتمام التحليل النفسي على القلق بحسبانه الظاهرة المحورية في كل صراع، إلا أن التحليل النفسي في دراساته المتتالية للقلق قد تنبه إلى القلق السوي، ومع ظهور السلوكية التقليدية والسلوكية الحديثة اختفى الحديث عن الصراع وتركز الاهتمام على التشريطات المضادة ولكن ظل الاهتمام متركزاً على القلق العصابي يتحدثون عنه كمخاوف مرضية أو فوبيات، ومع العلاج الوجودي خاصة والعلاج الظاهرياتي عامة بدأ الاهتمام يتركز لأول مرة على القلق في صورته الأولية، وسوف يعرض مؤلف الكتاب فيما يلي أهم النظريات النفسية المفسرة للقلق، وذلك على النحو التالي:

1. القلق في التحليل النفسي

اهتم فرويد بدراسة ظاهرة القلق التي كان يلاحظها بوضوح في معظم حالات الأمراض العصابية التي كان يعالجها، ورأى من خلال تحليله لهذه الحالات وجود رغبة جنسية غير معقولة وخوف من العقاب، وهو عبارة عن الخوف من الخصاء. وقد أبدل هذا الخوف من الخصاء وحل محله الخوف المرضي. وتعرض فرويد إلى المقارنة بين القلق الموضوعي والقلق العصابي ومحاولة فهم العلاقة بينهما، واستطاع أن يجد هذه العلاقة في اعتبار كل منهما رد فعل لحالة خطر، فالقلق الموضوعي هو رد فعل لخطر خارجي معروف، أما القلق العصابي في المخاوف المرضية فهو قلق الأنا من خطر حقيقي هو الخصاء، والخصاء هو العقاب الذي يتوقعه الطفل إذا استسلم لرغباته الجنسية الخاصة بعقدة أوديب، ولذلك يقول فرويد إن القلق العصابي هو رد فعل لخطر غريزي داخلي وما قد تؤدي إليه الرغبة الغريزية من أخطار خارجية.

وفي عام 1932 اكتملت لفرويد صورته عن القلق، فأصبحت الأنا هي المقر الوحيد والمولد الوحيد للقلق، ويترتب على تمييزه بين المنظمات الثلاث للجهاز التنفسي، أن يكون القلق الموضوعي السوي والقلق العصابي والقلق الخلقي، على الترتيب في تناظر مع علاقة الأنا بالواقع والهي والأنا العليا.

فالقلق كرد فعل للأنا ينذر بخطر داخلي من جانب الهي يطفح المكبوتات (قلق عصابي)، ورد فعل هذا من جانب الأنا في حالة إشارة الإنذار بالخطر إنما هو صورة هينة من قلق الذعر تستأنسها الأنا في خدمة الدفاعات لمواجهة هذا الخطر، فإذا فشلت الأنا في المواجهة تفجر القلق غامراً أو تفجر القلق الخلقي في صورة شعور بالإثم أو شعور بالاشمئزاز والخزي.

أما أوتورانك ففي عام 1923 في كتابه "صدمة الميلاد" يرى أن الإنسان يشعر في جميع مراحل نمو شخصيته بخبرات متتالية من الانفصال. ويعتبر رانك أن الميلاد، أول وأهم خبرة في الانفصال تمر بالإنسان وتسبب له صدمة مؤلمة، وتثير فيه قلقاً شديداً، فانفصال الطفل عن الأم وخروجه من رحمها هو أول صدمة يعيشها، ويصبح كل انفصال فيما بعد من أي نوع كان مسبباً لظهور القلق، فالفطام يثير القلق لأنه يتضمن انفصالا عن الأم (فقدان الموضوع). والزواج يثير القلق لأنه يتضمن الانفصال عن حياة الوحدة، فالقلق إذن في رأي رانك هو الخوف الذي تتضمنه الانفصالات المختلفة.

أما عن الفرويديين الجدد فقد كانوا مختلفين بعض الشيء مع فرويد، فقد ذكر الفرد أدلر أن القلق شأنه شأن بقية الأمراض العقلية والنفسية ينجم عن محاولة الفرد التحرر من الشعور بالدونية (النقص) ومحاولته الحصول على "شعور بالتفوق،" فالنضال من أجل التفوق وتجنب الشعور بالنقص، هو المسؤول عن القلق، فالإنسان عندما يشعر بالنقص فإن هذا الشعور يدفعه إلى الانطواء والبعد عن الناس وهنا يصبح كائناً غير اجتماعي ومن ثم يكون عرضه للقلق، حيث ينزع إلى محاولة التفوق للإفلات من شعوره بالنقص، وهكذا يدخل دائرة القلق الدائم.

ويذكر سوليفان Sullivan أن القلق حالة نوعية للغاية تنشأ نتيجة لعدم القبول أو الاستجابة في العلاقات الاجتماعية. وهذا المفهوم يشير إلى أن نشأة القلق هي نتيجة للتفاعل الدينامي بين الفرد والمجتمع، كما يرى سوليفان أن الإنسان السوي يتغلب على الشعور بالقلق عن طريق تدعيم أو تغذية الروابط الاجتماعية التي تربط الفرد بالأفراد الآخرين

الذين يرتبط معهم بعلاقات مختلفة، وأن الفرد يستطيع أن يتجنب الشعور بالقلق عند نجاحه في تقوية هذه الروابط الاجتماعية وعند نجاحه في تحقيق درجة معينة من الانتماء للمجتمع الذي يعيش فيه. وفي ذلك يقول سوليفان: "نستطيع أن نرى أنفسنا كما يرانا الآخرون، ونستطيع أن نشعر بأنفسنا وأن نخبر بالآخرين من خلال شعورنا بهم".

ويعرف يونج القلق بأنه رد فعل يقوم به الشخص حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن شعور اللاشعور الجمعي، وبالرغم من أن يونج يعتقد أن الإنسان يهتم بتنظيم حياته على أسس معتدلة منظمة فإن الخوف من سيطرة اللاشعور الجمعي من الأسباب المهمة التي يعتبرها مهددة لحياته وبالفعل تؤدي إلى استجابة القلق.

2. القلق في المدارس السلوكية

أ. **المدرسة السلوكية التقليدية:** ينتمي هذا التيار الفكري إلى دولارد Dollard وميللر Miller وسافر Saffer وشوبن Shopen، والسلوكيون لا يستخدمون مفاهيم التحليل النفسي من شعور ولاشعور فقد رفضوها صراحة، ثم هم لا يتحدثون عن الشخصية في ضوء الهي والأنا والأنا الأعلى، فالشخصية في نظرهم عبارة عن تنظيم من عادات معينة يكتسبها الفرد في أثناء نشأته، ولكن على الرغم من الاختلافات بينهم إلا أنهم يشتركون في أن القلق يرتبط بماضي الإنسان وما واجهه في أثناء هذا الماضي من خبرات، وهم يتفقون أيضاً على أن الخوف والقلق كلاهما استجابة انفعالية من نوع واحد وأن الاختلاف بين الاثنين يكمن في أن الخوف ذو مصدر موضوعي يدركه الفرد، في حين أن مصدر القلق أو سببه يخرج من مجال إدراك الفرد، أي أن الفرد ليس واعياً بما يثير قلقه.

فالقلق في السلوكية يظل مرتبطاً بالصراع لا يختلف في ذلك كثيراً عن التحليل النفسي، ونمو الصراع هنا شعوري يبعث باستشارته الكدرة و دافعيته القوية مسالك من المحاولات والأخطاء يتمخض أحدها عن خفض التوتر فيكون التعزيز، وأيا كان هذا السلوك سوياً أو عصابياً يتخذ صورة من صور الأعراض المرضية فإن الفرد ينجح في تجنب القلق. وطالما أن الصراع ينطوي على استشارة قوية كدرة يتميز بالدافعية الشديدة، فإنه يتحتم هنا التميز بين مستويات مختلفة من التوتر الناشئ عن هذا الصراع، وفي ذلك يؤكد شافر وشوبن على العلاقة الوثيقة بين القلق والصراع، فالقلق هو خوف من الرعب والأمل بالنسبة إلى المستقبل. والصراع خبرة من القلق الذي

يمثل تهديداً بخطر يمكن أن يحدث في المستقبل. وعندما يفشل الفرد في بلوغ هذه الأعراض يصاب عندئذ بعصاب القلق.

ب. المدرسة السلوكية الحديثة: يعرف وولبي Wolpe القلق على أنه طراز أو طرز من الاستجابة الأوتونومية التي هي بشكل تخصصي تميز جانبا من استجابة الكائن الحي للاستثارة المزعجة، فالمثيرات التي كانت سابقا عاجزة عن ابتعاث القلق يمكن أن تكتسب القدرة على ابتعاثه إذا ما أتيح لها أن تؤثر على الكائن العضوي في الوقت الذي يكون القلق مبتعثا لديه نتيجة لمثيرات أخرى، ولكن ليست المثيرات الواضحة هي وحدها التي تحدد تشريط استجابات القلق بل أيضا الخصائص البيئية المماثلة الموجودة مما يعني أنها دائمة الحضور، وفي هذه الحالة الأخيرة يعاني الفرد من القلق المنتشر، وحيث إن كل خاصية من الخصائص البيئية إن لم تكن جميعها تدخل في الخبرات الممكنة للفرد، يمكن توقع - متى ارتبطت إحدى هذه الخصائص البيئية باستجابات القلق - أن يغدو المريض بشكل دائم وبصورة واضحة وبدون سبب قلقا، أي يعاني الفرد القلق المنتشر.

ويعتبر وولبي أن الأعراض المرضية هي استجابات تجنب قلق، وهو لا يفرق بين القلق والخوف ويعتبرهما مترادفين، وهذه وجهة نظر يمثلها كل من ليفيت وولبي وأيزنك، وهم يرون أن الخوف والقلق يمثلان شيئاً واحداً، حيث يمكن اعتبار كل منهما مرادفاً للآخر ومتحداً معه في المعنى.

3. القلق في التيار الفينمولوجي

يشمل هذا التيار ثلاث مدارس رئيسية تتمثل في العلاج المتمركز على الشخص (العميل) عند روجرز Rogers والعلاج الجشطلتي عند بيرلز Perls والعلاج الوجودي بتفريعاته العديدة التي من أشهرها علاج الكينونة المليئة عند بنزفانجر Binswenger والعلاج بالمعنى الوجودي عند فرانكل Frankl. وسيحاول الباحث أن يبين القلق عند أئمة هذه الاتجاهات العلاجية المختلفة.

أ. العلاج المتمركز على العميل (روجرز): يرى روجرز أن القابلية للقلق إنما تحدث عندما يكون هناك تعارض بين ما يعيشه الكيان العضوي وبين مفهوم الذات، فالاضطراب يأتي عندما تكون الأحداث التي يتم إدراكها على أنها تنطوي على دلالة بالنسبة للذات تتعارض مع انتظام الذات، وفي هذه الحالة فإن الأحداث إما أن تلقى

الإنكار أو تلقى تحريفاً إلى الحد الذي تصبح معه صالحة للتقبل، ويغدو التحكم الشعوري أكثر صعوبة، عندما يناضل الكائن إشباعاً لا تحظى شعورياً بالاعتراف، بمعنى أنه يناضل استجابة لخبرات تلقي الإنكار في الذات الشعورية، عندئذ يوجد التوتر، فإذا ما أصبح الفرد بأية درجة على وعي بهذا التعارض فإنه يشعر بالقلق، وبأنه غير متحد أو غير متكامل وبأنه غير متيقن من وجهاته، وعدم المطابقة أو عدم الملاءمة ما بين إمكانات الفرد ومنجزاته بهما بين المثالية والذات الممارسة، إنما هو الذي يولد انخفاض تقدير الذات والشعور بالذنب والقلق.

ب. العلاج الجشطلتي (بيرلز): من الطبيعي عند بيرلز أن تصبح قلقاً إذا كان عليك أن تتعلم طريقة جديدة في السلوك. إن القلق هو الإثارة، هو دفقة وحماسة الحياة التي نحملها معنا، والتي يصيبها الركود، إذا اعترانا الشك بالنسبة للدور الذي علينا أن نلعبه.

كما يذكر بيرلز إننا إذا كنا لا نعرف ما إذا كان الاستحسان أم الطماطم هو رد الفعل المتوقع بين الجمهور، فإننا نتردد ويبدأ القلب في الخفقان وتتوقف الإثارة عن أن تتحول إلى نشاط فياض، فتتملكنا رهبة المسرح، وعليه فمعادلة القلق بسيطة للغاية: القلق هو الهوة التي توجد بين الآن وحينئذ، فإذا كنت في الآن فلا يمكن أن تكون قلقاً لأن الإثارة تتدفق فوراً بالنشاط التلقائي الحادث، وإذا كنت تعيش في الآن فأنت خلاق مبتكر، فكلما ابتعدت عن ركيزة الحاضر المؤكد بأمنه وانشغلت بالمستقبل خبرت القلق.

ويوضح بيرلز موقفه عندما يكتب من جديد: إذا كان المستقبل يمثل القيام بأداء معين، فإن هذا القلق ليس سوى رهبة المسرح، وإذاً فأنْ تروعك التوقعات الكارثية بكل المصائب التي ستحدث، أو تبهرك التوقعات البراقة، بصدد المناهج الرائعة التي ستنالها وتقوم بملء الفراغ الذي لا يمنح مستقبلاً. إنما تحيطنا بالرتابة. ويضيف بيرلز مصدراً آخر للقلق هو القلق الذي يولده المجتمع حيث يزداد بازدياد التغيرات التي تطرأ عليه، فالطبيب النفسي يخاف من القلق ولكن بيرلز ليس بخائف، لا لأنه يعرف القلقَ بأنه الهوة بين الحاضر والمستقبل ولكن لأنه يسقط من حسابه التكيف مع المجتمع وقيمه، وبالتالي لا يكون لديه خوف كإدراك مستقبلي تجاه المجتمع وتجاه الآخرين.

ج. العلاج الوجودي: أما أصحاب العلاج الإنساني فيرون أن القلق خاصية إنسانية أساسية وأنه ليس بالضرورة باثولوجياً، لأنه يمكن أن يكون قوة دافعية عارمة تحفز على النمو والازدهار فالقلق، هو نتاج الوعي بالمسؤولية عن الاختيار والقلق كخاصية أساسية استجابة للتهديد، إنه يتأصل في لب الوجود، إنه ما يشعر به الفرد عندما يتعرض وجود الذات بالتهديد، وبقدر ما يشرع العميل (في أثناء العلاج) في تعلم الثقة بنفسه، فإن قلقه الذي ينجم عن توقعه الكارثة يصبح أقل.

ويتضح مما سبق أن التيار الوجودي كان الأسبق في توضيح أهمية القلق كدافع للإنجاز وطاقة لمواجهة المواقف الجديدة.

والقلق الوجودي يعني عند الفلاسفة الوجوديين المعاصرين "ذلك الوعي بمصيرنا الشخصي الذي يسحبنا في كل لحظة من العدم، فاتحاً أمامنا مستقبلاً يتقرر منه وجودنا". ويصدر هذا النوع من القلق عند إدراك الشخص لإمكاناته وممارسته لحريته، وهذا ما جعل كيركيجارد – وهو أبو الوجودية المحدثة – يقارن بينه وبين الدوار الذي يحدث للمرء عندما تمتد عيناه في هوة، وهو يرى أن هذا الدوار إنما هو في العين بقدر ما هو في الهوة، لأن الشخص كان يستطيع الا ينظر في هذه الهوة، ويستخلص كيركيجارد من هذه المقارنة أن القلق ما هو إلا "دوار الحرية". ويرى معظم الوجوديين أن هذا القلق الوجودي ينجم عن غياب المعايير المحددة من قبل، مما يضع على الفرد مسؤولية إنجاز قراراته بنفسه وبطريقة مستقلة عن أية قيمة مقررة من قبل ومن هنا ظهرت مقولة الوجوديين المشهورة "الحرية مسئولية".

فالفرد الحر هو المسؤول عن اتخاذ قراراته بنفسه دون أن يتأثر بما يصنعه الآخرون أو بمحاولتهم للضغط عليه في أي اتجاه. ومثل هذه الحرية يهرب منها الكثيرون لأنها تجعل الشخص يواجه حيرة الاختيار بين عدد من الممتلكات التي يفترض وجودها.

ولهذا فإن القلق الوجودي – على عكس القلق العصابي – لا يعوق الفرد عن الفعل، بل هو شرط لهذا الفعل، لأن الفعل يفترض وجود عدد من الممكنات يختار من بينها كما يرى ذلك سارتر.

وهذا القلق الوجودي ينشأ لدى الفرد عندما يواجه موقفاً عليه أن يتصرف فيه، أو يتخذ إزاءه قرارات يختار منها بين عدد من الممكنات دون أن يكون هناك معايير محددة من قبل، مما يدفعه إلى حل هذا الإشكال. وهذا التوتر النفسي يزداد حدة إلى أن يصل إلى حد

القلق عندما يكون الموقف غائماً لا تتبدى ملامحه، ويظل هذا التوتر إلى أن تتبدد الغيوم وتسود الموقف عناصر الانتظام.

4. القلق في النظرية الفسيولوجية

يشير إيهاب البيلاوي (1999: 542) إلى أن الدراسات أوضحت أن هناك ثلاثة مواقع أساسية في المخ هي المسؤولة عن تنظيم القلق عند الإنسان، وهي المنطقة الجبهية (الأمامية)، والغدة اللوزية، وأخيراً منطقة ما تحت المهاد Hypothalamus في منطقة تحت القشرة المخية، فعند تعرض الإنسان لانفعال ما، يبدأ المخ في التعامل مع هذا الانفعال بواسطة القشرة قبل الجبهية (الأمامية) التي تقوم بالتقييم المعرفي لهذا الضغط، ثم ينتقل العمل إلى الغدة اللوزية التي تعمل على توليد استجابة الخوف، بعد ذلك يحدث تنبيه لغدة ما تحت المهاد أو الهيوثلاموس التي تعمل على تنظيم الانفعالات والوظائف الأساسية للأحشاء، فهي المسؤولة عن الاستجابات الانفعالية والسلوكية المتكاملة.

وأشار سليفرستون وتيرنر Silverstone & Turner للأسباب الفسيولوجية المولدة للقلق حينما أوضحا أنهما عندما قاما بتنشيط للمناطق الخلفية للهيبثلاموس في المعمل – مع الحيوانات – أدى ذلك إلى سلوك يتسم بردود الأفعال المليئة بالذعر والفزع، وأن تنشيط نفس المنطقة للكائنات البشرية أدى إلى مشاعر سارة.

ويستطرد أحمد عكاشة (1998: 111) في التفسير الفسيولوجي للقلق، ويشير إلى أن أعراض القلق تنشأ من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه السمبثاوي والباراسمبثاوي. ومن ثم تزيد نسبة الأدرينالين والنورادرينالين في الدم. ومن علامات تنبيه الجهاز السمبثاوي أن يرتفع ضغط الدم، وتزيد ضربات القلب، وتجحظ العينان، ويتحرك السكر في الكبد وتزيد نسبته في الدم، مع شحوب في الجلد، وزيادة العرق، وجفاف الجلد، وأحياناً ترتجف الأطراف، ويضيق التنفس.

أما ظواهر نشاط الجهاز الباراسمبثاي فأهمها كثرة التبول والإسهال، ووقوف الشعر، وزيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم والشهية واضطراب النوم. ويتميز القلق فسيولوجيا بدرجة عالية من الانتباه واليقظة المرضي في وقت الراحة، مع بطء التكيف للكرب، أي أن الأعراض لا تقل مع استمرار التعرض للإجهاد، نظراً لصعوبة التكيف في مرض القلق. والمركز الأعلى لتنظيم الجهاز العصبي اللاإرادي هو الهيبوثلاموس، وهو مركز التعبير عن الانفعالات وعلى اتصال دائم بالمخ الحشوي الذي هو مركز الإحساس

والانفعال، كذلك فالهيبوثلاموس على اتصال بقشرة المخ لتلقي التعليمات منها للتكيف بالنسبة للمنبهات الخارجية، ومن ثم توجد دائرة عصبية مستمرة بين قشرة المخ، والهيبوثلاموس، والمخ الحشوي. ومن خلال هذه الدائرة العصبية نعبر ونحس بانفعالاتنا.

القلق وصعوبات التعلم

مما لا شك فيه أن صعوبة التعلم في أي مادة من المواد الدراسية تشكل نقطة مهمة في حياة المتعلم، وعادةً ما تسبب له القلق، والتوتر، وفقدان الدافعية والاهتمام الضروريين لإنجاز المهام الدراسية.

وتشير العديد من الدراسات والبحوث إلى أن القلق يعد من الخصائص اللامعرفية للأفراد ذوي صعوبات التعلم، ففي دراسات: مارلين (Marlene, 1983)، مارجليت وزاك (Margalit & Zak, 1984)، فينج (Fung, 1985)، ستين وهوفير (Stain & Hoover, 1989)، ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (1993)، عبد الرحمن بديوي (1997)، امتثال نبيه (2004)، نجد أنها توصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بارتفاع مستوى القلق تجاه مهام التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين.

كما استخلص أنور الشرقاوي (1983) من خلال دراسته التحليلية التي تناولت بعض خصائص الشخصية وأبعاد السلوك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم عدداً من الخصائص التي تميزهم من بينها ارتفاع مستوى القلق لديهم.

ومما سبق يرى المؤلف أن القلق بمظاهره المتعددة من الصفات المميزة للأفراد ذوي صعوبات التعلم، ولا شك في أن معرفة علاقة مستوى القلق بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من الأمور المهمة والمساعدة لهذه الفئة من الأفراد في التغلب على صعوبات التعلم في المجال الاجتماعي والانفعالي، وهو ما يحث المؤلف الباحثين في مجال صعوبات التعلم على إجرائه في بحوثهم المستقبلية.

الفصل الثاني عشر

الاغتراب النفسي لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

الاغتراب خاصية مميزة للإنسان، قديمة ومتأصلة في وجوده وإن اغترابه يعني قدرته على الانفصال عن وجوده الإنساني، من حيث هو هوية فريدة في نوعها لا تتكرر، ومن حيث هو ثراء إنساني، ومن حيث هو إمكانية ابتكارية لها حضورها التعبيري من خلال كل فعل جديد ومن حيث هو وجود يكمن في معنى وجوده باحثاً دوماً عما يعطي حياته معنى وهدفاً وقيمة.

كما أن الاغتراب ظاهرة إنسانية عامة سوية مقبولة حيناً، مرضية معوقة في أحيان أخرى، شائعة في كثير من المجتمعات بغض النظر عن النظم والايديولوجيات والمستوى الاقتصادي والتقدم المادي والتكنولوجي.

والاغتراب يكاد يكون معروفاً في كل مجالات النشاط الإنساني والعلاقات الإنسانية وإن كان يأخذ النصيب الأوفر في مجالات معينة من حياة الإنسان.

ولعل أبرز مظاهر التعبير عن اغتراب الإنسان ما تفصح عنه الإحصاءات والدراسات الاجتماعية – ولا سيما في بلدان شمال أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية – من زيادة خطيرة في انتشار الأمراض النفسية والعقلية، والانتحار وإدمان الخمور والمخدرات، والانحلال الجنسي والدعارة وجيوش المرتزقة وهجرة العقول، وأخيراً ثورات الرفض والاحتجاج التي يقوم بها الشباب في بلدان كثيرة في العالم.

من هنا كان الاغتراب مشكلة إنسانية عامة وأزمة معاناة للإنسان المعاصر، وإن اختلفت أسبابه ومظاهره ونتائجه من مجتمع لآخر.

مفهوم الاغتراب

يعد الاغتراب واحداً من المفاهيم التي يكتنفها الكثير من الغموض، وذلك بسبب تعدد المجالات التي استخدم فيها، سواء أكان ذلك في المجال الفلسفي، الاجتماعي، النفسي،

أم الطبي، وكذلك في مجال الأدب من الشعر والنثر والقصة، مما أكسبه الكثير من المعاني سواء أكان لغوياً، أم موسوعياً أم نفسياً.

أولاً: المفهوم اللغوي للاغتراب

أ. في اللغة العربية

استخدمت كلمة الاغتراب في اللغة العربية "ضمن سياقات عديدة ومتنوعة بدءاً من الشعر والأدب وصولاً للتصوف، وإن كلمة الاغتراب أو الغربة تعني كما تقول معاجم اللغة العربية "النزوح عن الوطن"، أو "البعد والنوى" أو "الانفصال عن الآخرين"، وهو معنى اجتماعي بلا جدل، غير أن الذي لا جدل فيه كذلك هو أن مثل هذا الانفصال لا يمكن أن يتم دون مشاعر نفسية، كالخوف أو القلق أو الحنين تسببه أو تصاحبه أو تنتج عنه".

وتوحي كلمة الاغتراب والغروب بالضعف والتلاشي، فهي عكس النمو الذي منه الانتماء، فنقول غربت شمس العمر إذا كانت المرحلة هي الشيخوخة، كما نلاحظ ارتباطه أيضاً بفقدان السند وبالتالي بالضعف، لأن الغريب ضعيف لا سند له من قرابة ينتمي إليها أو ملجأ يحتمي به".

وأبلغ وأعمق تعبير عن الاغتراب في معناه النفسي يبدو من خلال ما كتبه الأديب ابن حيان التوحيدي عندما وصف حالة الغربة التي أحس بها وهو بين أهله وعصره وناسه بقوله: "وأغرب الغرباء من صار غريباً في وطنه." وفي مجال آخر من مجالات الفكر العربي استخدمت كلمة الغريب لتدل على "معنى التصوف"، فالغريب هو من يتجنب المجتمع وما يشيع فيه من معتقدات وينفصل عن العامة والناس لأنه يرى فيهم عاملاً من عوامل ضياع ذاته الأصلية، ولذلك فهو ينشد دائماً التجوال لما فيه من كشف عن حقيقة ذاته والتعرف عليها بعيداً عن العامة.

و"الغريب" أيضاً كلمة تطلق على هؤلاء الذين يخرجون في سلوكهم وتفكيرهم عما هو مألوف وشائع، ويمكن أن تستخدم أحياناً على سبيل الاستهجان مثلما نقول عن الإنسان الذي ينحرف في سلوكه النفسي والاجتماعي إنه "غريب الأطوار" للتعبير عن شذوذه ومرضه.

ب. في اللغة اللاتينية

يقابل مصطلح الاغتراب في اللغة العربية مصطلح Alienation في اللغة الانكليزية ومصطلح Alienation في اللغة الفرنسية ومصطلحي Entfremdung في الألمانية.

وفي علم تصريف اللغة ومشتقات الاسم الصرف فإن مصطلح الاغتراب في أصله الانكليزي والفرنسي اشتق من الكلمة اللاتينية Alienatio، وقد وردت هذه الأخيرة في كثير من كتابات المفكرين في العصور الوسطى وأوائل العصر الحديث ويمكن على الأقل إدراجها ضمن ثلاثة معانٍ قانونية، اجتماعية، نفسية.

ويشير المعنى القانوني إلى استخدام alienation ضمن سياقين: الأول Alienare وهو يشير إلى انتقال ملكية شيء ما من شخص لآخر، وخلال عملية الانتقال تلك يصير الشيء مغترباً عن مالكه الأول ويدخل في حيازة المالك الجديد ونشير هنا إلى عنصر الإرادة كعنصر أساسي في عملية النقل هذه، لكن هذا العنصر ليس هو العنصر الوحيد في تكوين ما لمصطلح الاغتراب من معنى، فثمة عنصر آخر لا يقل أهمية وأعني به الاستيلاء ووضع اليد أو الإلزام من قبل الآخر، وهذا يقابله المصطلح اللاتيني Traditio. ويأتي السياق الثاني بمعنى قابلية الأشياء بل والكائنات للتنازل والبيع، والاغتراب في هذا المعنى القانوني يتضمن ما يمكن تسميته بتشيؤ Reification العلاقات الإنسانية، أي تحول الموجودات الإنسانية الحية إلى أشياء أو موضوعات جامدة تحولاً يمكن أن تظهر معه في سوق الحياة كما لو كانت بضائع أو سلعاً قابلة للبيع والشراء.

أما المعنى النفسي فإننا نجده من خلال المصطلح اللاتيني Alienatio mentis الذي يشير لأحوال نفسية وعقلية تتفاوت قوة وضعفاً، فقد تعني مجرد السرحان أو الشرود الذهني الذي ينشأ نتيجة اهتمام الإنسان بأمور معينة اهتماماً يبعده عن ذاته ويتيه به عن نفسه، وقد يعني أيضاً فقدان الحس أو غياب الوعي كما هو الحال في الصرع أو في شارب الخمر حين تذهب بعقله، وقد يعني أخيراً التحول عن العقل كالجنون والخبل.

وفي المعنى الاجتماعي استعمل مصطلح Alienate الذي يعني عدم الانتماء، ويشير أيضاً إلى انفصال الفرد عن مجتمعه وثقافته مما يعني الإحساس بالبعد.

ثانياً: المفهوم الموسوعي للاغتراب

لقد عرف بتروفسكي الاغتراب في معجم علم النفس المعاصر على أنه مصطلح يشير إلى العلاقات الحياتية لشخص ما مع العالم المحيط والتي يبدو فيها نتاج نشاطه وذاته وكذلك الأفراد والفئات الاجتماعية الأخرى كنقيض للشخص، وهذه المناقضة تتراوح من الاختلاف إلى الرفض والعداء، ويتم التعبير عن ذلك من خلال مشاعر العزلة والوحدة والرفض وفقدان الأنا والذات.

أما إحسان الحسن فقد عرف الاغتراب في موسوعته علم الاجتماع بأنه الحالة السيكواجتماعية التي تسيطر على الفرد سيطرة تامة تجعله غريباً وبعيداً عن بعض نواحي واقعه الاجتماعي.

وتعريف إحسان هذا يتفق نوعاً ما مع بوهشان Bhushan الذي عرف الاغتراب في قاموس علم الاجتماع بأنه تلك الحالة من الغربة للإنسان في المجالات الأساسية لوجوده الاجتماعي.

لكنه أكد أن هناك بعض الصعوبات في تحديد هذا المفهوم وتحليله تأتي من كون هذا المصطلح يؤخذ بشكل واسع بحيث ينضوي تحته علم الاجتماع، الفلسفات السياسية والاجتماعية، التحليل النفسي، الوجودية.

وعرف فريدريك معتوق في معجم العلوم الاجتماعية الاغتراب أيضاً بأنه مفهوم يقصد به استلاب الشخصية المميزة للفرد سواء في العمل أو في غير العمل. وإن وضعية الاستلاب هذه تترافق مع وضعية قهر يمارسها الشخص أو الجهة أو المؤسسة التي تسلب الفرد وتعريه من معنوياته.

ومؤلف الكتاب الحالي لا يتفق مع التعريف الذي ذكره معتوق بأن الاغتراب هو استلاب، لأن الاغتراب في جانب منه ظاهرة من صنع الإنسان، وبما أنه كذلك فإن الانفصال عن الذات، فيه ما هو إرادي كفقدان الشعور بالمعنى وفقدان الشعور بالمعايير، وفيه ما هو فقد اضطراري أو إجباري كقيام المجتمع المتشيىء بسلب الإنسان ذاته وإحلال ذات أخرى محلها، وهنا يكون القهر والإرغام والإجبار والتحكم من قبل الآخر أي استلاب الذات، وحتى هذا النوع من الفقد قد يكون أحياناً إرادياً عندما يعلي الإنسان قيمة المادة على قيمة الذات فيحول ذاته بإرادته إلى ذات أخرى متشيئة.

لذلك يرى مؤلف الكتاب أنه يمكن أن نستخدم استلاب الذات على أنه بعد من أبعاد الاغتراب، ويمكن أن يزيد من حدته لكنه ليس مرادفاً له.

ثالثاً: المفهوم النفسي للاغتراب

ينظر الكثير من علماء النفس إلى الاغتراب على أنه مفهوم ينطوي على الانفصال عن الذات.

وقد عرفه فروم Fromm بأنه "نمط من التجربة التي يعيش الإنسان فيها نفسه كشيء غريب، ويمكن القول إنه قد أصبح غريباً عن نفسه، إنه لا يعود نفسه كمركز للعالم وكمحرك لأفعاله لكن أفعاله ونتائجها قد أصبحت سادته الذين يطيعهم".(حسن حماد، 1995: 16)

وكذلك الأمر بالنسبة لهورني Horney التي عرفت الاغتراب "من خلال ما يعانيه الفرد من انفصال عن ذاته حيث ينفصل الفرد عن مشاعره الخاصة ورغباته ومعتقداته وطاقاته وكذلك يفقد الإحساس بالوجود الفعال وبقوة التصميم في حياته الخاصة ومن ثم يفقد الإحساس بذاته باعتباره كلاً عضوياً، ويصاحب هذا الشعور بالانفصال عن الذات مجموعة الأعراض النفسية التي تتمثل في الإحساس باختلال الشخصية والخزي وكراهية الذات واحتقارها وتصبح علاقة الفرد بنفسه علاقة غير شخصية حيث يتحدث عن نفسه كما لو كانت موجوداً آخر منفصلاً وغريباً عنه". (Kinston, 1965: 435).

ويرى فرانكل Frankle أن إرادة المعنى قوة أولية في الإنسان وأن اغتراب الإنسان يرجع إلى فشله في إيجاد معنى وهدف لحياته، وبالتالي معاناته من الفراغ الوجودي الذي يظهر من خلال الشعور بالملل وفقدان الثقة بالذات والإحساس بالضياع".

وذهب فرويد Freud إلى أن "الحضارة في مطالبها المتعددة التي لا يقوى الفرد على تحقيقها تنتهي به إلى ضرب من الاغتراب وكره الحياة".

ويضيف أريكسون Erikson بأن أساس الإحساس بالاغتراب يرجع إلى عدم تعيين الهوية الذي ينتج عنه الشعور بالعزلة والخزي وعدم التواصل والشعور بالذنب واليأس وكراهية الذات التي تؤدي إلى عدم قدرة الفرد على التخطيط لحياته وبالتالي الإحساس بعدم الثقة والدونية وبأن الحياة لا تنشأ من المبادأة الخاصة. (محمود رجب، 1996: 10).

وعرف روبينز Robins الاغتراب "بأنه الشعور بالانفصال عن خبراتنا الداخلية، أو الافتقار إلى الوعي بها، حيث لا يستطيع المغترب أن يدرك من يكون، أو بماذا يشعر، فذاته غريبة عنه ولا يشعر بما يحدث في داخله".

أما كلارك Clark فقد رأى أن الاغتراب "حالة يشعر فيها الإنسان بأنه أصبح مجرداً من القوى التي تسمح له بتحقيق الدور الذي حدده لنفسه، ومن ثم فإن ذلك يؤدي إلى الشعور بالعجز وعدم الانتماء وفقدان المعنى، كما تؤدي هذه الحالة إلى شعور الفرد بنقص وسائل السيطرة لاستبعاد التناقض والتفاوت بين تعريفه للدور الذي يشغل والدور الذي

كان يشعر بأنه قد يشغله ومن يشعر بالعجز يشعر بانعدام المعنى في أفعاله وعدم الشعور بالانتماء، وعند استعادة سيطرته يسترد الشعور بالمعنى والشعور بالانتماء.

ونظراً لكون الجانب النفسي هو الجانب الأكثر أهمية في هذه الدراسة، فقد رأت الباحثة أن تستعرض تعاريف لبعض الباحثين العرب المعاصرين تبين كيف نظروا بدورهم أيضاً لمفهوم الاغتراب.

عرف الموسوي الاغتراب "بأنه شعور الإنسان بالانفصال عن ذاته وعن الآخر، مما يجعله عاجزاً عن إرضاء حاجاته النفسية والبيولوجية، وهذا من شأنه أن يحرر حياته من المعنى ويشعر بأن ما يريده غير واضح مما يدفعه إلى الخروج عن المعيارية الاجتماعية وعدم تقبل واقعه".

أما آمال بشير (1989: 25) فقد عرفت الاغتراب بأنه شعور الفرد بالانفصال عن الآخر أو عن الذات أو عن كليهما معاً. ويتضمن الاغتراب إدراك الفرد التباين بين الواقع والمثال، وينعكس هذا الإدراك على شعور الفرد وسلوكه بحيث يمكن قياسه. ويتضمن مفهوم الاغتراب عدة أبعاد هي: العزلة، العجز، اللامعيارية، التمركز حول الذات، اللامعنى، الاغتراب عن الذات.

ويرى قدري حنفي أن الاغتراب "هو شعور الفرد بالضياع والعزلة وعدم الفاعلية والوحدة والتضاؤل وعدم الانتماء، ومع كل ما يصاحب ذلك وينتج عنه من سلوك عدواني مدمر تجاه المجتمع بأكمله وتجاه الآخرين، بل وتجاه الذات في النهاية، مع سلوك انسحابي من المجتمع عامة ومن الأفراد الآخرين ثم من الذات في النهاية" .

ومن التعاريف الشاملة للاغتراب بكل جوانبه النفسية والاجتماعية والسياسية والثقافية التعريف الذي قدمه محمود جاد بأن الاغتراب "عبارة عن أحاسيس أو مشاعر سلبية، وأنه معتقدات ساخرة لدى شخص أو فئة أو جماعة أو طبقة أو حتى لدى مجتمع تجاه سياق اجتماعي أو ثقافي أو سياسي معين، كما أن هذه الأحاسيس والمشاعر والمعتقدات قد تكون تجاه الذات (تكوينها أو نتاجاتها المادية أو الفكرية) أو تجاه الطبيعة حيث يقوم الانفصال على عدم التوافق بين الخصائص الشخصية للفرد أو الفئة أو الجماعة أو الطبقة وبين الدور الاجتماعي الذي يؤديه هذا الفرد أو الذي تؤديه هذه الجماعة أو الفئة أو الطبقة".

وأخيراً يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للاغتراب ينص على أنه شعور الفرد بانفصاله عن ذاته، عن قيمه ومبادئه ومعتقداته وأهدافه وطموحاته، وينعكس ذلك من خلال إحساس الفرد بعدم الفاعلية بسبب عوامل نقص تتعلق بالبنية المعرفية الذاتية من جهة، وبنية المعارف والسلوكيات الاجتماعية والثقافية من جهة أخرى، حيث يتجلى بعدها سلوك اللاإنتماء والشعور باللامعنى واللاهدف واللامعيارية والتشيؤ والعجز والعزلة الاجتماعية والتمرد واليأس بالإضافة إلى الشعور بانعدام الأمن وفقدان الثقة في الذات والموضوع معاً.

التحليل الوظيفي لظاهرة الاغتراب

إن هذا النوع من التحليل يقتضي أن نناقش المعاني والأبعاد المختلفة لمفهوم الاغتراب الواسع والعلاقة فيما بينها متعقبين بذلك الأبعاد التي تشتمل عليها كل مرحلة من المراحل الثلاثة المتمثلة في:

1. **مرحلة التهيؤ للاغتراب**: وهي المرحلة التي تتضمن فقدان المعنى، اللامعيارية، التشيؤ، العجز، اليأس.
2. **مرحلة الرفض والنفور الثقافي**: وهي المرحلة التي تتعارض فيها اختيارات الأفراد مع الأهداف والتطلعات الثقافية
3. **مرحلة الشعور بالاغتراب**: وهي مرحلة تتمثل صورتها الإيجابية في التمرد والثورة، أما السلبية فتظهر من خلال الانسحاب والعزلة الاجتماعية.

ولقد قام علماء النفس بتفسير الإذعان والخضوع بأنه سمة شخصية واقترح كار Carr تعريفاً له بأنه تكتيك اجتماعي بسيط يستطيع الضعفاء من خلاله حماية أنفسهم من الأقوياء.

وقد تحدث روسو Rousseau عن الخضوع عندما وصف واقع الفلاح في ظل النظام الاجتماعي، هذا الواقع الذي جعل الفلاح بليداً، ويرجع روسو ذلك إلى طبيعة النظام الاجتماعي الذي كان يعيش في ظله الفلاح وإلى الدور السلبي المتميز بالخضوع والمسايرة والامتثال الذي فرضه ذلك النظام عليه، فالفلاح يعمل دائماً كما قيل له وكما كان أبوه من قبله يفعل، إنه ليوجد على نحو تسوده الرتابة والوتيرة الواحدة ويقضي حياته كما لو كان إنساناً آلياً مشغولاً باستمرار بأعمال واحدة مكررة، فقد حلت عنده العادة والطاعة محل العقل.

ويربط فروم بين الخضوع والحاجة للشعور بالأمن[1] فهو يرى أن إحدى الطرق لتحمل الشعور بانعدام الأمن هي أن ينتمي الشخص إلى مجموعة بحيث يكون إحساسه بشخصيته مضموناً بوساطة عضويته في هذه الجماعة، وهو يشعر بالأمن كلما كان مشابهاً لزملائه، فهدفه الأسمى هو أن يتقبله الآخرون وخوفه الرئيسي من ألا يتقبله الآخرون. ومن الأخطار التي تهدد إحساسه بالأمن أن يكون مختلفاً أو أن يجد نفسه ضمن أقلية، ومن هنا تنشأ لديه حاجة ملحة للخضوع والامتثال. ويضيف فروم أن الشخص الخاضع الممتثل ليس لديه إحساس بالذات فيما عدا ذلك الإحساس الذي يعطيه له الخضوع للأغلبية، لذلك فإن فروم يعده مغترباً عن ذاته.

فإذا كان الفرد في حاجة إلى قدر من المسايرة كيما تمضي به الحياة بغير عزلة أو استهجان، فإن هذه الدرجة المطلوبة من المسايرة بوصفها مطلباً اجتماعياً ونفسياً تستوجب بداية معرفة الفرد لذاته ووعيه بما يريد، وإلا تنازل في تواؤميته مع الآخرين عن نفسه وعن تلقائيته وتحول كما يقول فروم إلى فرد حي من الناحية البيولوجية ميت من الناحية النفسية لأنه يفتقر إلى معرفة ما يريد وما يفكر فيه وما يشعر به تواؤماً مع سلطات مجهولة عنه، ومعتنقاً ذاتاً ليست ذاته، وكلما فعل ذلك شعر بعجز أشد واضطر أكثر إلى التواؤم.

العوامل المؤدية للاغتراب

إذا كان شباب اليوم نتاج المجتمع الذي يعيشون في أحضانه وانعكاساً لمستوى تقدمه الحضاري في الوقت الراهن، فإن مجتمع الغد سيكون انعكاساً لمستواهم الفكري، وهكذا يظل التفاعل والاعتماد متبادلاً بين الشباب وفئات المجتمع الأخرى على اختلافها، فما نغرسه في نفوس الشباب اليوم من مثل ومبادئ وقيم وأفكار سنجني ثماره في القريب العاجل إن كان سلباً أو إيجاباً، خيراً أو شراً.

لقد تناول الباحثون مصادر الاغتراب بشكل عام، وعند الشباب بشكل خاص، حيث رأوا أن الشعور بالاغتراب يأتي نتيجة عوامل نفسية مرتبطة بنمو الشباب من الناحية النفسية والعضوية وبعوامل اجتماعية مرتبطة بالمجتمع الذي يعيش فيه مما يجعله غير قادر على التغلب على مشكلات الحياة، كما يحدث الاغتراب نتيجة للتفاعل غير الناضج بين العوامل النفسية والعوامل الاجتماعية والثقافية والعوامل الاقتصادية[2].

1. العوامل الذاتية

إن من يتغرب عن شيء يفقد القدرة على التعامل معه، فما هو حال من يغترب عن ذاته؟ تعد - معرفة الذات، بما هي عليه من خصائص وقدرات معرفة واقعية - الخطوة الأولى في عملية تأكيد الذات وتحقيقها، بينما تشكل المبالغة أو الخطأ في التعرف على الذات خطوة باتجاه الشذوذ بحيث تكون نتيجة أعمال من لا يعرف ذاته غير مضمونة.

ولا يكفي أن يعرف الإنسان ذاته، على الرغم من أهمية ذلك، وإنما عليه أن يتقبل ما عرف مهما كان عليه الأمر، وعدم التقبل الذاتي يؤدي إلى وضع أهداف للحياة ومستويات طموح غير منسجمة مع الإمكانات المتاحة زيادة أو نقصاناً، وفي الحالتين خيبة أمل وضعف ثقة وسوء تكيف، كما لا تكفي أيضاً معرفة الذات على مبدأ الاطلاع الحسن أو أخذ العلم أو تقبل الذات بمثابة «لا حيلة له في ذلك والأمر لله»، بل لا بد من تقدير الذات واحترامها وإعطائها قيمة إيجابية وأن يشعر معها الفرد بجدارة كافية لإحراز الرضى الذاتي. إذاً فالعوامل الذاتية تكمن وتتمثل في داخل الفرد الذي توجهه تكويناته واستعداداته وقدراته البدنية والعقلية والنفسية نحو التكيف والسواء السلوكي أو اللاتكيف والاغتراب.

وإذا كانت الكثير من النظريات قد راحت تبذل قصارى جهدها للبرهنة على صحة هذه المقولة، فإننا هنا نكتفي بالإشارة إلى ما أكدته المدرسة العضوية والمدرسة النفسية، حيث ركزت الأولى على الجسم والعقل وراحت تؤكد أن التكوين الجسمي والعقلي يؤثر في قوة وضعف الفرد واستجابته للمواقف والصعوبات التي يتعرض لها، وأن قاعدة المخ يرتكز فيها كثير من العمليات الحيوية والنفسية التي تتحكم في الإرادة والسلوك، كما أن عدم توازن إفرازات الغدد الصماء يكون له أثره البالغ في هذا السلوك.

وفي الوقت نفسه فإن المدرسة الثانية (النفسية) راحت تؤكد أن الاغتراب مصدره اختلاف معادلة طموحات الشخص عن معادلة إمكاناته، فغاية كل إنسان عندها هي السيطرة والتفوق، فإذا لم تمكنه قدراته من تحقيق ما خلق له فإنه يغترب وقد ينطوي أو ينحرف.

ويصاب الفرد بالاغتراب أيضاً نتيجة الإحباطات frustrations التي تلتف حوله من كل جانب جراء التغيرات التي يتعرض لها ويواجهها في حياته والتي كثيراً ما يشعر حيالها بالضعف والضآلة وقلة الحيلة، وهنا يشعر الشخص بخيبة الأمل ويميل إلى التواري والانعزال أو يسلك سلوكاً تعويضياً شاذاً في تحد صارخ للمجتمع، وفي كلتا الحالتين يكون غريباً.

2. **العوامل الاجتماعية والثقافية**

إن الشباب بوصفه جزءاً لا يتجزأ من التركيب الاجتماعي يتأثر بما يدور حوله من أحداث اجتماعية، وكذلك التغيرات التي تحدث في مختلف جوانب الحياة، بحيث تتأثر تبعاً لذلك أدوارهم وتتغير وضعياتهم، فوضعية الشباب قبل قرن من الزمان في أي مجتمع من المجتمعات الحديثة مثلاً تختلف اختلافاً كبيراً عنها في أواخر القرن العشرين، وستتأثر حتماً في المستقبل بما يسود العالم من ظروف اجتماعية متنوعة.

3. **العوامل الاقتصادية**

إن من أخطر المشكلات التي تواجهها المجتمعات النامية الحاجة لإشراك أكبر عدد ممكن من السكان في النشاطات الاجتماعية لبناء الاقتصاد القومي وتطوير التكنولوجيا، ولا شك في أن قطاع الشباب يعد من أهم القطاعات السكانية بحكم الإمكانيات الفكرية والعملية التي تتوافر فيه لدعم حركة النمو الاقتصادي والاجتماعي، حيث ينطوي الحديث عن قطاع الشباب على ناحيتين أساسيتين هما: الناحية الكمية، والناحية النوعية. ويتناول الجانب الكمي نسبة عدد الشباب إلى مجموع السكان، بينما يتناول الجانب النوعي المستويات العلمية والتقنية المتمثلة في هذا القطاع، أي عدد الشباب المتعلمين ونوع التحصيل العلمي الذي اكتسبوه ونوع القدرات والمهارات العقلية التي بحوزتهم في مجالات العمل المختلفة.

وعلى ضوء هذه الملاحظات يجدر بنا أن نحدد واقع إسهام الشباب في ميادين العمل الإنتاجي الاقتصادي التكنولوجي، وبديهي أن هذا الواقع يعتمد على التأهيل المدرسي الذي يسبق تخرج الطلبة من المعاهد والكليات.

وعند الحديث عن العمل يتبين لنا أن الطلاب يعانون من خوف كبير من المستقبل حيث يبدو لهم غامضاً وذلك بنسبة كبيرة للجنسين ولا سيما بعد رحلة طويلة من الدراسة.

أشكال الاغتراب

1. **الاغتراب الاجتماعي**

الاغتراب الاجتماعي هو الانسلاخ الزمني عن المجتمع وعدم التلاؤم معه أو عدم المبالاة وعدم الانتماء، فكثيرون هم الذين يعيشون داخل أسوار نفوسهم في نفور مقصود أو غير مقصود عن المجتمع، فهم يشعرون بأنهم لا ينتمون إلى زمنهم الحاضر. ومن الناس من يصاب بصدمة لتعارض ما هو مخزون في اللاوعي الذي تلقاه منذ نعومة أظفاره مع محيط

الحاضر، وبالتالي يصاب إحساس المشاركة لديه بالشلل ويصبح لامباليا بما يدور غير شاعر بالانتماء للعصر وتوابعه ويقضي حياته رقماً سالباً في المجتمع غير كامل النمو.

إن صور التعبير عن الاغتراب الاجتماعي تختلف باختلاف الثقافات فضلاً عن أنها تختلف من شخص لآخر في إطار الثقافة الواحدة تبعاً لاختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ومع ذلك فإن هناك ما يشبه الاتفاق بين المهتمين بموضوع الاغتراب على أن هناك علاقة بين الإحساس بالاغتراب وبين الانحراف الاجتماعي بكل أشكاله سواء كان الجريمة أو الإدمان أو التفكك الأسري أو الأمراض النفسية والعصبية والجسمية.

وتختلف الظروف والشروط التي يشعر معها الإنسان بالاغتراب، ويمكن تحديد أهمها بما يلي:

أ. إن ذات المرء وطاقته الإنتاجية، وناتج عمله، تصبح غريبة عنه بقدر ما تصبح ذاته خاضعة لسيطرة الآخرين.

ب. إن الاغتراب يحدث للفرد وللآخرين إذا ماساير المرء مصلحته الذاتية دونما اهتمام بالاحتياجات والمصالح المشروعة للآخرين حيث تصبح الحياة معهم في إطار جماعة واحدة أمراً مستحيلاً.

ج. إن الاغتراب يحدث للإنسان عندما لا يتحقق له نوع من التضامن مع الآخرين من خلال المشاركة في مجموعة من القيم والمعتقدات والممارسات.

د. إن الشخص قد يشعر بالاغتراب إن لم تكتمل فرديته من خلال رفض التوافق مع المؤسسات الثقافية والاجتماعية وتوقعات الآخرين.

ه. إن الاغتراب يحدث للإنسان عندما لا تتاح له الظروف الملائمة لتطوير شخصيته من خلال المشاركة في نشاط إنتاجي موجه ذاتياً يجسد ذاته.

2. الاغتراب المهني

فيما يخص الملايين من النساء والرجال يعد العمل شيئاً مركزياً في حياتهم اليومية بحيث يمكن النظر إليه كشيء مرضٍ يحقق إشباعاً أو على العكس من ذلك الشيء يقتل الروح على الرغم من أن ظروف وحاجات البشر تختلف في حياتهم العملية، إلا أن هناك شكاً حول أهمية العامل وأهمية مكان العمل والتفاعل القائم بين البشر اجتماعياً. إن كل مفكري الحركة الاجتماعية قد أخذوا بعين الاعتبار المتغيرات الناجمة عن الثورة الصناعية في مكان العمل وفي العمل نفسه وقد اعتقدوا بالنتائج السلبية لهذه الثورة على العمل.

لقد أحدث التقدم التقني الذي حصل في القرنين الماضيين تغيرات عميقة في طبيعة العمل، ففي ظل التخصص الدقيق والتعقيد الشديد أصبح العامل لا يرتبط إلا بجزء صغير من عمله مما أفقده الانسجام والتأقلم مع هذا العمل وبالتالي برزت مظاهر الشعور بالوحدة والغربة عن محيط العمل، وهذه المشاعر تحمل بين طياتها عدم الرضى وفقدان الانتماء الوظيفي واختفاء روح المبادرة والمسؤولية وغيرها من المظاهر السلبية التي تختلف بين العاملين وتؤثر سلباً على أداء العاملين ومستوى إنتاجيتهم.

ورفض بلونر Blauner قاطعاً وجهة نظر الماركسية في الاغتراب مدعياً بأن حالة الاغتراب ليست ناجمة عن موقع طبقة في المجتمع الرأسمالي، إذ أنه يرى أن هذا الاغتراب من طبيعة العمل ومن نوعية التكنولوجيا المستخدمة، وهذه المسألة ذات أهمية في نظريته.

ولقد حدد بلونر مجموعة من الظروف الاجتماعية والتكنولوجية المختلفة التي تؤثر في اتجاه العامل نحو عمله ومصنعه، سواء شعر العامل بالحرية أو بالتبعية، بالإشباع أو عدمه، وسواء نظر إلى هذا العمل على أنه نشاط حر، أو نظام روتيني نمطي مفروض عليه، ولذلك ذهب إلى تحديد أربعة عوامل للاغتراب هي:

أ. اغتراب العامل عن ملكية وسائل الإنتاج وعن محصلات الإنتاج النهائية.

ب. عجزه عن التأثير في السياسات الإدارية العامة.

ج. فقدان القدرة على التحكم في ظروف العمل أو ضبطها.

د. فقدان القدرة على التحكم في عملية العمل المباشر.

3. الاغتراب النفسي

عُرف الاغتراب النفسي بأنه انفصال عن الذات، وقبل الحديث عنه لا بد من الإشارة إلى وجود جانبين وراء كل اغتراب، هما الذات والواقع الخارجي، فبغير ذات لا يكون هناك اغتراب، فالذات هي التي تغترب، وبغير واقع خارجي لا يكون هناك اغتراب للذات على أساس أن الواقع الخارجي هو المسرح الذي تمارس عليه الذات اغترابها.

وفي حالة الاغتراب النفسي ينتقل الصراع بين الذات والموضوع من المسرح الخارجي إلى المسرح الداخلي في النفس الإنسانية، إنه اضطراب علاقة الذات بالموضوع على مستويات ودرجات مختلفة تقترب حيناً من السواء وحيناً آخر من الاضطراب وقد تصل إلى اضطراب الشخصية.

ولتسهيل دراسة الاغتراب في إطاره النفسي يمكن تقسيمه إلى المحاور التالية:

أ. **انفصال الفرد عن ذاته**: إن "سبب معاناة الإنسان وانفصاله عن ذاته ليس ما هو قائم بل ما لا يوجد بعد، هذا هو جوهر الاغتراب، حيث إن هناك مسافة بين الواقع والماهية، بين الواقع والإمكان، فالمشكلة لا تكمن بما هو موجود بل بالأحرى ما ليس موجوداً بما يجب أن يكون عليه".

وهذا ما أكده تقريباً هيغل Hegel عندما تحدث عن: الاغتراب الذاتي الذي يتعلق عنده بالطبيعة الجوهرية للإنسان التي قد يحققها أو يخفق في تحقيقها، والسبب في ذلك يعود إلى التفاوت بين ظروف الفرد الحقيقية وطبيعته الجوهرية.

وهذا ما أكده روبينز Robins تماماً عندما قال "بأن هناك علاقة بين مفهوم الذات والهوية والاغتراب عن الذات، فحينما يتضاءل مفهوم المرء عن ذاته وعن هويته يغترب عن ذاته وتظهر عليه أعراض التحريف للواقع ويعيش الواقع من خلال تصورات وهمية لا وجود لها إلا في خياله".

وترى هورني أنه ليس بوسع المرء دائماً أن يميز بصورة محددة بين الاغتراب عن الذات الفعلية والاغتراب عن الذات الحقيقية بمعنى أن المرء نادراً ما يصادف حالات خالصة لكلا النمطين، فالاغتراب عن الذات الفعلية "يعني إزالة أو إبعاد كافة ما المرء عليه أو ما كان عليه بما في ذلك ارتباط حياته الحالية بماضيه، وجوهر هذا الاغتراب هو البعد عن مشاعر المرء ومعتقداته وطاقاته، ويحدث ذلك مع وعي المرء بمشاعره وأفكاره وأعماله وإخفاقه في الإقرار بوجود رغباته وميله إلى تجاوز مشاعره الأصلية ورغباته وأفكاره إلى الحد الذي تصبح مكبوتة وغير مميزة"، أما الاغتراب عن الذات الحقيقية فإنه يعني التوقف عن سريان الحياة في الفرد من خلال الطاقات النابعة من هذا المنبع أو المصدر الذي تشير إليه هورني باعتباره "جوهر وجودنا: وهنا تصبح الذات الحقيقية "خاملة" غير نشيطة وغير حيوية.

ب. **التناقض القائم بين الذات الواقعية والذات المثالية**: إن مفهوم الذات القائمة في الشخص ومفهوم الذات التي يرغبها الشخص والتباين بينهما يخلق الشعور بالاغتراب.

ولا بد من القول إن التطور والتكنولوجيا في حد ذاتها ليست هي سبب مشكلة الاغتراب، فالتكنولوجيا محايدة لكن القوى البشرية بطبيعتها هي التي تحدد استخدام هذه

التكنولوجيا إما للبناء أو للهدم، للسلم أو للحرب، للإنسان أو ضد الإنسان. لقد أنجزت التكنولوجيا ولم تزل تقوم بإنجازات هائلة لمصلحة الإنسان، وكل التسهيلات التي تقوم عليها الحضارة والتي لا يستغنى عنها هي إنجازات العلم والتكنولوجيا المتقدمة، إذن فهي ليست نقمة أو نعمة في حد ذاتها، ولكنها تكون هذا أو ذاك تبعاً لطريقة واتجاه الإنسان في تسييرها، فلا يجب أن نحاسب الأداة بل العقل الذي يوجهها.

مفهوم الصحة النفسية بين الاغتراب والعصاب

ما يهمنا في هذه القضية الفكرية هو محاولة إيجاد تعريف أوضح وأكثر شمولاً لمفهوم الصحة النفسية بين أهم نظريتين في علم النفس وعلم الاجتماع، ونقصد بذلك النظرية الفرويدية والنظرية الماركسية.

فالنظرية الفرويدية لا تزال تعتبر صاحبة الأثر الأكبر على بناء وتشكيل علم النفس المعاصر بكافة فروعه وتشعباته حديثها وقديمها، وما خلقته هذه النظرية من حالة جدل أدت إلى هذا الكم الهائل من المعرفة السيكولوجية الحديثة، وفي المقابل فإن النظرية الماركسية كان لها أثر شامل وفعال في بعض الحالات على مجتمعات وثقافات أمم بأسرها بما في ذلك النظم الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى خلق وضع نفسي عام كان واحداً من أهم القضايا النفسية المعروضة للنقاش، و(فروم) في كتابه «ما وراء الأوهام» ناقش مفهوم الصحة النفسية من منظور مقارنة النظرية الماركسية والفرويدية، والتي يحاول من خلالها إيجاد العوامل المشتركة بين النظريتين من خلال معالجتهما لمفهوم الصحة النفسية على المستويين الفردي والجماعي.

يجب أن ننطلق من المتغيرات التي يقع بينها التشابه متبعين في ذلك نفس الأسلوب الذي يستخدمه (أريك فروم) في تعريف المتغيرات التي نعني بها المرض الذي هو: الاغتراب حسب ماركس، وأشكال العصاب لدى فرويد، فالاغتراب الإنساني يعني: اغترب الإنسان عن أعماله وعن الإنسان الآخر وعن الطبيعة، وباللغة نفسها فإن العصاب المرض النفسي (هو استحواذ رغبات نابعة من/ هو/ الإنسان على الأنا الواعي) وفي كلتا الحالتين فإن الاغتراب والعصاب الذي سيصبح عما قليل شكلاً من أشكال الاغتراب يحدثان في منطقة اللاوعي من فكر الإنسان. ويقول (فروم) في هذا الصدد: إن المريض المصاب بمرض العصاب هو كائن إنساني مغترب، إنه لا يحس بأنه قوي ويخاف وهو مكبل لأنه لا يرى ولا يعرف نفسه ذاتاً ومسبباً لأعماله وتجاربه، فهو عصابي لأنه مغترب.

ومن خلال العودة إلى مفهوم الاغتراب الإنساني لدى ماركس فإنه يفترض بأن الإنسان يصبح عبداً لنتاجه الذاتي كلما تضخم هذا الإنتاج وزيادة جهل الإنسان بما يدفعه إلى تأليهها كما هو حال المصاب بالعصاب الذي يؤله بعض المنتجات الذاتية الطفولية له 'الرغبات الجنسية' والتي تنتقل من الوعي الحر إلى اللاوعي في المراحل المتقدمة من العمر.

وهو بذلك يفترض أن الإنسان المريض الذي تتحكم بسلوكياته الـ«هو» الطفولية، يكون فاقداً للموضوع فيختار المحلل النفسي كموضوع إسقاط للمشاعر، ولكي يتغلب (العصابي) على إحساسه بالفراغ الروحي والعجز يتخير موضوعه الذي يسقط عليه قدراته الإنسانية: حبه وذكاءه وشجاعته وغيرها، وعليه حين يستلهم لهذا الموضوع 'المحلل النفسي' يحس أنه تعرف على قدراته ومن ثم يحس أنه قوي وحكيم وأنه في أمان واطمئنان، وخير مثال لمثل تلك العلاقات الإسقاطية علاقة الغرام التي قد تحدث بين رجل وامرأة والمثال لـ (فروم): فعندما يلتقي رجل بامرأة وتنشأ بينهما علاقة حب قد تنتهي لاحقاً من قبل تلك المرأة فإن الرجل قد يحمل تلك العلاقة وتلك المرأة مشاعر كثيرة جياشة وقد يبدأ بالشعور بأنها كل شيء في حياته، فهو يعتقد أنه لا يستطيع مواصلة العيش بدونها، هذا بدوره ليس إلا إسقاطاً لمشاعر داخلية على موضوع ربما لا تربطه بهذه الأفكار والمشاعر أي رابطة تذكر، وكلما زاد المرء إسقاطه لتلك المشاعر ازداد الفقر وشعوره بالفراغ بسبب انقطاع علاقته بها، والحال كذلك بالنسبة للاغتراب الفكري، فقد يتبنى المرء أفكاراً يعتقدها أفكاراً خاصة وعندما يستمع إليها في وسائل الإعلام فإنه يعتقد أنهم يقولون أفكاره في حين أنه هو الذي يعتقد بما يقولون.

ومن خلال هذا الوصف الذي يقدمه (فروم) عن أشكال المرض النفسي ربط بين الاغتراب والعصاب. يقول عن الاغتراب: الاغتراب بصفته مرضاً للذات يمكن عده لب المرض النفسي للإنسان الحديث حتى لو كانت المسألة مسألة أقل تطرفاً من ذهان، وقد توضح بعض الأمثلة السريرية الإكلينيكية هذه العملية، ولعل أكثر حالات الاغتراب وقوعاً وأشدها وضوحاً <الحب الكبير> 'الزائف'، وكون العصاب هو المرض النفسي السائد، والمنتشر والذي يمكن القول عنه بأنه لا يخلو من كل إنسان تقريباً، فإن الحال نفسه مع الاغتراب والإنسان الذي يتمتع بالصحة النفسية هو ذلك الذي يتمتع بإرادة حرة حسب كل من فرويد وماركس، وهو في النهاية حر من العبودية لك من عمله وغرائزه، واستقلالية الفرد عن العالم الخارجي بالمعنى الإيجابي للكلمة بحيث لا تعود أشياء هذا العالم الخارجي هي المسيطرة على فكره ومشاعره بل خاضعة لهذا الفكر والشعور الذي هو جزء من إرادته

الحرة، وهنا قد يتساءل البعض: لكن الإنسان يشعر بالاغتراب عندما يشعر أنه غريب عن عمله أو عن غرائزه فنقول إنه غريب عنها لأنه لا يستطيع فهم آليات عملها وقوة تأثيرها عليه، فهو بهذا المعنى غريب فكرياً وعاطفياً وبعبارة أكثر قسوة عاجز عن أن يكون فعالاً في العالم الذي يعيش فيه، فالسيارة التي يصنعها في المصنع هي في النهاية أمر لا يخبر متعة قيادتها ولا يراها في شكلها النهائي الذي يقدم مفهوماً جماليا للآخرين عن عمله، وهو الذي يرى محركها البشع فقط، وعود على بدء فالإنسان العصابي المغترب هو الإنسان الذي لا يقبل وهو إنسان كلي بكل علاقة من علاقاته مع العالم، فأشياء العالم الخارجي موجهة وطريقة في العلاقات مع الأشياء، والطريقة التي يفكر بها حول الأشياء إذا ما اعتبرنا الآخرين جزء من تلك الأشياء. وقد يبدو للبعض أن هذه الاستنتاجات حول ارتباط الاغتراب بالعصاب أو تطابقهما هي الطريق للتقليل من أهمية الغريزة الجنسية التي ستبدو واحدة من أشكال الاغتراب التي لا يتعدى تأثيرها هذا الفرد إن وجدت، وربما سيكون مفهوماً لنا بشكل أكبر هذا الاستنتاج إذا ما عرفنا بأن (فروم) واحد من أكثر الذين تأثروا بعالم النفس الاجتماعي (إلفرد أدلر) الذي قال بأن الطاقة النفسية للإنسان تنبع من (الحب، والعمل، والصداقة)، وأدلر بذلك يعتبر العالم الأول الذي أوجد عوامل الاشتراك بين النظرية الفرويدية والماركسية.

وإذا ما كنا قد تعرضنا إلى الآن إلى الفرد المريض الذي يقود بشكل حتمي إلى مجتمع مريض، فإن الوقت قد حان للحديث عن الفرد الصحيح نفسياً الذي يقود بالتأكيد إلى مجتمع صحيح نفسياً. ويقول (فروم) بعبارة بسيطة في هذا الصدد بأن «الإنسان الفرويدي المستقل تحرر من التبعية للأم، وتحرر الإنسان الماركسي من التبعية للطبيعة» لكن فارقاً وحيداً يقع بين الاثنين في أن فرويد لا يؤمن إلا باستقلال محدود، في الوقت الذي يرى فيه ماركس بأن الإنسان بإمكانه الوصول إلى حالة الاستقلال الكامل منفصلاً بذلك عن كل الأشياء التي تقوده للعبودية وقادراً على تقييمها تقييماً موضوعياً كي يعيد بناء علاقته معها بناء على إرادته الحرة، ربما لأن سبب المرض النفسي عند ماركس هو في النهاية العمل الذي ينتجه الإنسان والذي ينفصل عنه، في الوقت الذي يكون سبب المرض النفسي عند فرويد ناتجاً عن الحاجات الجسدية التي لا يستطيع الإنسان الانفصال عنها. ويعود فروم للقول: وتبعاً لذلك يكون الإنسان الصحيح عند فرويد ذلك الذي بلغ المرحلة التناسلية وصار سيد نفسه والذي يستقل عن أبيه وأمه ويعتمد على عقله وقوته، ولكن إذا كان تصور فرويد عن الصحة النفسية واضحاً في معالمه الرئيسية أيضاً فإن مفهومه يبقى مع هذا غامضاً بعض الشيء

بصورة جمالية، وبهذا فإن (فروم) يقدم لنا اعترافاً بصعوبة التطابق الكلي ما بين الاغتراب والعصاب بالرغم من حجم التشابه الضخم بين الاثنين.

لكن أمراً مشتركاً مهما لدى النظريتين في طبيعة الإنسان الصحيح لا بد من عرضه هنا ليدلل على قوة الترابط بين النظريتين في الخطوط العريضة والجوهرية لكليهما، الا وهو أن الإنسان الصحيح في كلتا الحالتين هو الإنسان الذي يصل إلى وعي كامل لسبب المرض النفسي، وهو في هذه الحالة يقع في الموقع النقيض تماماً لقرينه المريض نفسياً في الجهة المقابلة، أي اللاوعي.

النظريات المفسرة للاغتراب

أ. نظرية كينستون (الاغتراب تعبير عن عدم الالتزام)

ظهرت نظرية في الاغتراب قدمها كينستون (Keniston, 1965) وكانت محاور تنبثق من خلال دراسته الشهيرة التي صدرت تحت عنوان اللاملتزم The uncommitted وكان يحاول أن يشخص على حد تصوراته ملامح الاغتراب للشباب في المجتمع الأمريكي مؤداه: أن الاغتراب يظهر في ثنايا المجتمعات تبعاً لاختلاف الأنماط الثقافية والاجتماعية والسياسية لهذه المجتمعات، وأن الاغتراب يتضمن فيما يتضمنه معاني التشاؤم والتوتر والصراعات النفسية تبعاً لما تحدثه تلك الأطر من ضغوط لا يتقبلها الشباب، ويصبح الاغتراب وفق هذا الاعتراض من قبل الشباب بمثابة الرفض لهذه المعطيات الثقافية والاجتماعية والسياسية، ويكون هذا الرفض الواهم من وجهة نظره هو الخيط الأساسي الذي ينسج من خلاله بعض الأفراد تصوراتهم المعبرة عن السخط وعدم الانتماء والتهرب من تحمل المسؤولية، فيفقد هؤلاء ذواتهم ويخسر المجتمع قدراتهم.

وقد حاول كينستون أن يحدد الخصائص التي تشكل ملامح المغترب والتي تدفعه إلى فقدان الثقة بمن حوله وتحرمه من توظيف إرادته والسعي إلى تحقيق أهدافه والانصياع المستكين لمشاعر التشاؤم والغضب على الوجه الآتي:

1. فقدان الثقة في التعامل مع الآخرين.
2. الإحساس بالقلق والتوتر النفسي.
3. الغضب واحتقار التفاعل مع المواقف.

4. ضياع القيم الجمالية في مقابل المسايرة للحركة الآلية وما يتبعها من عوامل مادية وتكنولوجية.
5. رفض القيم الاجتماعية التي تضغط على إرادة الإنسان.
6. الانسحاب وعدم تحمل المسؤولية.

ب. نظرية فيكتور فرانكل (الاغتراب تعبير عن غياب المعنى والجوع النفسي)

يرى فرانكل أن الإنسان إذا وجد في حياته معنى أو هدفاً فإن وجوده له أهميته وله مغزاه وإن حياته تستحق أن تعاش.

والإنسان يبحث عن معنى حياته بإرادة المعنى تلك التي يراها فرانكل بمثابة القوة الدافعة التي تدفع الإنسان لتحقيق أهدافه. المعنى الذي يريده فرانكل هو بمثابة الوعي الذي يعمل على تبصير الإنسان بمقدراته فيتحكم في رغباته ويمنع العوامل الخارجية بكل ما تعنيه من محسوسات من السيطرة على إرادة المعنى عنده. ويوجه فرانكل الإنسان الفرد إلى أن إرادة المعنى هي القيمة التي يحصل عليها الفرد من تحويل (القوة إلى فعل) لأن الفرد بمثابة حزمة من الإمكانات التي تسعى إلى التحقق، أو هو بمثابة مجموعة من القوى الضمنية التي لا بد من مراعاتها لكي يتجنب الإنسان مواقف الإحباط أو مواقف الاغتراب.

ويحدث الاغتراب من وجهة نظر فرانكل اعتماداً على الأمور التالية:

1. عندما تفشل إرادة المعنى يحدث ما يسميه فرانكل بالإحباط الوجودي، الذي يجعل الإنسان تخبو عزيمته في الوصول إلى المعنى الذي يريده.
2. عندما يقع الإنسان فريسة للمسايرة والامتثال فيعاني - على حد قول فرانكل - من الفراغ الوجودي الذي تظهر ملامحه من خلال الشعور بالملل وفقدان الثقة بالذات والإحساس بالضياع.
3. عندما يتهرب الإنسان من تحمل المسؤولية نتيجة لعدم قدرته على مواجهة المواقف والصمود أمام المشكلات فيخسر وعيه بالالتزام بالمسؤولية وما يتعلق بها من إرادة تمكنه من التصرف الصحيح واختيار أهدافه بدقة ووعي وفهم.
4. عندما يضع الإنسان الفرد بدائل مادية لإرادته المعنوية فيجعل المال أو اللذة محوراً رئيسياً وتعويضاً جوهرياً عن تحقيق الهدف الأسمى من إرادة الفعل التي تتطلع إلى الإنجاز الأفضل والتصرف الراقي.

ج. نظرية أريك فروم (الاغتراب وأنماط الشخصية)

قدم أريك فروم نظريته من خلال تشخيص لبعض أنماط الشخصية المعبرة عن الاغتراب منطلقاً من تصوره عن بناء الشخصية، حيث يرى هذا البناء يرجع إلى المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، فالفرد يولد مزوداً بعدد من الدوافع تحركه وتشكل متطلباته فيسعى إلى تحقيق ما يريد وقد يصطدم في هذا السعي بمجموعة من العوائق التي تجعله يشعر بالاغتراب.

وقد حاول فروم Fromm أن يجسد مفهوم الاغتراب من خلال هذه العلاقة غير المواتية بين المطالب وبين درجة تحقيقها حيث يضطر الإنسان الفرد إلى التنازل عن بعض مطالبه فتضيع منه - على حد تعبير فروم - (فرديته – His individuality)، فنراه يعاني من الشعور بالاغتراب. ويتصور فروم مجموعة من العوامل تؤدي بالفرد إلى هذا الشعور نوجزها على الوجه الآتي:

1. التربية الخاطئة التي يتلقاها الفرد في عملية التطبيع الاجتماعي والتي قد تفقده لشدة أوامرها وتسلطها قدرته على التفاعل الاجتماعي السليم وما يتعلق به من إيجابية.
2. الحركة التكنولوجية التي حولت الإنسان إلى مفهوم استهلاكي فحرمته من الشعور بهويته وقيمته والتي جعلته في الوقت نفسه يلجأ إلى المسايرة الأوتوماتيكية.
3. شعور الإنسان الفرد بالملل نتيجة لهذه المسايرة الآلية التي جعلته يفقد الشعور برونق الحياة في تدفقها الطبيعي ومسارها الذي يحتاج إلى التعامل معها.

وقد حدد فروم أنماط الشخصية المعبرة عن الاغتراب على الوجه الآتي:

1. النمط المستسلم: ذلك النمط الذي يتوقع أن تأتي إليه الأشياء عن طريق الآخرين دون أن يشغل نفسه أو يوظف إرادته، أو يحاول أن يتفاعل مع المواقف، نمط اتكالي لا يقوى على شيء ويطلب من الآخرين كل شيء. وهو يعاني من الشعور بالعجز والاغتراب.
2. النمط المسواق: ذلك النمط الذي يترك نفسه لتعصف بها رياح المواقف فهو لا يريد أن يعترض ولا يستطيع أن يظهر اعتراضه فيتحول إلى سلعة تباع وتشترى تحركها دوافع الحاجة وتلعب بها الظروف المحيطة فلا يملك صاحبها اعتماداً على هذا الموقف المعيب إلا أن يشعر بالخنوع والدونية.
3. النمط المستغل: وهو النمط الذي يريد أن يحصل على كل شيء مهما كانت الوسيلة فالغاية عنده تبرر الوسيلة فنراه يستخدم القسوة تارة والدهاء تارة أخرى، ومثل هذ

النمط يعاني من عدم الالتزام بالمعايير الخلقية ويشعر بالمعاناة النفسية جراء أفعال فيستبد به الشعور بالاغتراب.

د. **نظرية اريكسون (الاغتراب وازمة البحث عن الهوية)**

تعتمد النظرية التي قدمها أريكسون Erikson 1968 في دراسته عن الشباب وأزمة الهوية على محور أساسي هو اهتمامها بتطوير (هوية الأنا Self- Identify)، ويعني بهذا الأمر أن الإنسان الفرد يكون لنفسه مجموعة من الأهداف يعبر من خلالها عن درجة وعيه بقدرات ومفهومه عن نفسه، ووضعه للحسابات التي يتوقعها من الآخرين، وفي ضوء تقديره لكل هذه الأمور تتحدد هويته ويصاحبها من عوامل تتمثل فيها الألفة والانتماء بحيث يستطيع التوصل مع الجماعة إذا كانت (هويته) فقد تحددت اعتماداً على هذه الأبعاد السابقة، فتراه يتنازل عن مطالبه في سبيل الجماعة.

هذا الإنسان الفرد يتصرف تصرفاته هذه لأنه يستشعر قيمته ويحاول أن يدعم تلك القيمة، أما إذا لم يستطع الإنسان أن يحقق هذه (الهوية) فإنه يقع صريعاً للشعور بالعزلة والاغتراب.

ويلاحظ أن أريكسون قد أكد أن فقدان الهوية يؤدي إلى الشعور بالاغتراب، وذلك الشعور حدد ملامحه على الوجه الآتي:

1. الإحساس بالعجز والعزلة وعدم الانتماء.
2. يؤدي هذا الشعور الضاغط بالفرد إلى كراهية ذاته.
3. وينعكس هذا الأمر بطبيعة الحال على مستوى الأداء المهني والتكيف النفسي داخل مجالات الحياة وما تتضمنها من مواقف متعددة.
4. اعتبر أريكسون هذه المشاعر من الأمور الطبيعية التي لا بد أن يمر بها الإنسان الفرد حتى يستعيد نفسه ويلتقط هويته المفقودة.

تعريف الاغتراب النفسي

هو عبارة عن شعور الفرد بالانفصال السلبي عن ذاته أو عن مجتمعه أو كليهما، بمعنى آخر شعور الفرد بأن ذاته ليست واقعية أو تحويل طاقاته وشعوره بعيداً عن ذاته الواقعية.

ويعد "هيغل" أول مفكر يستخدم في مؤلفاته كلها تقريباً مصطلح الاغتراب على نحو منهجي ومفصّل، بل لقد استعمله في عنوان الصفحات الأولى في كتابه الأول "ظاهريات الروح"؛ ومن هنا كان النظر إلى هيغل من جانب الباحثين على أنه أبو الاغتراب، فقد رأى ان فقدان الحرية والتلقائية والحيوية وغير ذلك من مظاهر سلبية تتعارض مع الحرية، وتحول دون أن يكون الإنسان منسجماً مع نفسه.

أسباب الاغتراب النفسي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم

في كتابه (المجتمع السليم) يناقش "فروم" مشكلة الإنسان الحديث في مجتمع يركز كل همه في الإنتاج الاقتصادي ولا يعبأ بتنمية العلاقات الاجتماعية الإنسانية الصحيحة بين أفراد المجتمع حتى فقد الإنسان مكانة السيادة في المجتمع وأصبح خاضعاً لمختلف العوامل يتأثر بها ولا يؤثر فيها، حيث إن الإنسان في هذا المجتمع خلق لنفسه عالماً من النظم المختلفة ثم فصل نفسه عن النظم السائدة، وبالتالي لم يعد جزءاً منها منسجماً معها، بل باتت عبئاً ثقيلاً على كاهله.

كما فصل نفسه عن إخوانه في المجتمع وعن الأشياء التي يستخدمها ويستهلكها وعن الحكومة التي تدبر له أمره.

بل لقد انفصل عن نفسه وأمسى (شخصية مسيرة) ليس له أن يختار، وإذا سارت الأمور على هذا النسق بغير إصلاح فسينتهي الإنسان حتماً إلى مجتمع مختل في توازنه وفي عقلانيته وسيصبح كل فرد في هذا المجتمع ذرة منفصلة لا يمسكه بغيره رباط أو آصرة.

فلا بد للإنسان من الاتصال بالآخرين، فإن كان اتصاله بهم باعتماده عليهم أو بشعوره بالانفصال عنهم وعدم الاندماج فيهم، فقد استقلاله وذاتيته وأمسى ضعيفاً متألماً معادياً للمجتمع يفتقر إلى حرارة العاطفة.

إن أبرز خصائص الإنسان المميزة هي الرابطة الأخلاقية التي تصله بمجتمعه، وليس الصلة المادية القائمة بينه وبين المجتمع، فالإنسان لا يخضع لظروفه المادية المفروضة عليه قدر خضوعه إلى ضمير يسمو على ذاته هو الضمير الاجتماعي الذي يتعدى جسده ويعطيه حرية التحرك خارج شرنقة الجسد ولكنه يظل خاضعاً للمجتمع.

إن القوى الفعالة (اجتماعية – اقتصادية – سياسية) في المجتمع الحديث تؤدي إلى فقدان انتماء الفرد، حيث يصبح لا شيء، أي مجرد وجه في الزحام أو رقم في قائمة أسماء. إن فكرة فقد الانتماء هذه أو التطابق مع المجتمع أو الهوية والقلق الناتج عنها لدى الإنسان

في المجتمع حديثاً ليست ناتجة عن فقدان المشاركة الفعلية في الجماعات الاجتماعية، وإنما عن فقدان المعنى الرئيسي والقيم القائمة على هذه المشاركة، وغالباً ما ينتشر هذا الشعور بين أجيال من الشباب الذين يزعجهم ألا يجدوا أدواراً مناسبة لهم أو معنى لأنفسهم في مجتمع بالغ التعقيد أو يواجهون صعوبة كبيرة في تحقيق ذلك مما يمنعهم من أن يكونوا ما يريدون ومن أن يعيشوا في انسجام مع القيم التي يعدونها غالية.

وتعتبر الدراسات الاجتماعية أن الوسائل التي تستخدمها النخبة المسيطرة في التنظيمات المعقدة مع من يخضعون لهم داخل هذه التنظيمات (الطلاب في المدارس والجامعات والسجناء في السجون والعمال في المصانع)، هذه الوسائل تحدد مقدار الاغتراب في تلك المؤسسات.

كما أن محاولات الضبط الزائد لسلوك الأفراد على مستوى البنى الاجتماعية والمعيارية في المجتمع تشكل مصدراً من مصادر الاغتراب.

كذلك يعد التغير الاجتماعي السريع من أهم أسباب الاغتراب، وينسب إليه ثلاث أنواع من السلوك المغترب هي:

أ. عدم القدرة على التكيف مع التغير السريع.

ب. يؤدي التغير الاجتماعي السريع إلى تكوين اتجاهات نحو المعيشة الحضرية، وتؤدي هذه الاتجاهات إلى علاقات معيشية تتميز بفقدان الأمن.

ج. يؤدي الانقلاب الاجتماعي الفجائي إلى نشر الشكوك ويؤدي في النهاية إلى رفض كل المعايير السلوكية، وبطريقة غير مباشرة يكون للتغير الاجتماعي تأثير مغترب على علاقات الفرد مع العالم من حوله.

ويضاف إلى ما سبق الضغوط المرتبطة بالزيادة في عدد الأسر التي تفقد أحد الوالدين أو الأسر التي تعمل فيها الزوجة خارج المنزل.

وبالنسبة للاغتراب عن الأهداف والمعايير السائدة فقد كشفت الدراسات عن أن بعض الأنساق الاجتماعية تمارس ضغطاً محدداً على بعض أعضاء المجتمع للتورط في سلوك منشق، ويكون هذا السلوك غير المتطابق مع المعايير الاجتماعية السائدة فينشأ (الأنومي) بسبب الخلط والارتباك والصراع الكائن في المجتمع الحديث حيث ينتقل الناس بسرعة من جماعة خاصة إلى أخرى لها معايير مغايرة، هذه الحالة هي (الأنومي) أي فقدان المعايير.

لكن، لا يعني ذلك أن المجتمعات الحديثة التي افتقدت التماسك الذي يميز الجماعات المحلية التقليدية ليس لديها معايير، بل يعني أن تلك المجتمعات لديها مجموعات كثيرة ومتناقضة من المعايير إلا أن أياً منها ليس له قوة الإلزام على الجميع، لهذا يصبح الأفراد في حالة من الشك فيما ينبغي عليهم اتباعه وما هو عليهم أن يتركوه وما هو الخطأ وما هو الصواب وما هو ممكن وما هو غير ممكن، وبذلك على الناس أن يستجيبوا لهذه المواقف بطرق وأنماط مختلفة، وحينما تتفاقم حالة الأنومي وتنتشر في مجتمع يصبح الانحراف هو القاعدة بدلاً من أن يكون هو الاستثناء، حينئذ نتوقع الانهيار للضبط الاجتماعي، حيث تؤدي درجة الاغتراب العالية بوصفها تمثل التفاوت بين الوسائل والغايات لمعدل عال من الانحراف الاجتماعي.

وأكثر ما تتجلى صورة الانسلاخ عن النسق القيمي السائد في المجتمع في التمرد على هذا المجتمع وعاداته وتقاليده واعتبارها خاطئة والعمل على التطاول والتمرد عليها بأشكال عدة، حيث نلاحظ ظهور بعض صور الجريمة الحديثة مثل جرائم تلوث - وهذا يرتبط بالمناخ الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والتكنولوجي السائد - ونلاحظ ارتفاع جرائم الفسق والمحارم نتيجة ضعف الرابطة الأسرية وفقدان الجماعات المحلية والفرعية لسلطة الضبط التي كانت تمارس في ظروف المجتمعات المحلية فضلاً عن ظهور العديد من مظاهر الشغب وجرائم العنف التي أصبحت تمارس بين فئات متعددة من الشباب كدلالة على التناقضات القائمة في بناء المجتمع.

كذلك ترى بعض الدراسات والبحوث أن اضمحلال الجماعات شبه المستقلة في المجتمع كالجمعيات الأهلية والمحلية سببه الشعور بالاغتراب عند منتسبيها، بينما هناك علماء آخرون يقولون: إن العامل الأساسي لظهور حالة الاغتراب هو تضخم المجتمعات وتحول العلاقات الاجتماعية فيها إلى علاقات رسمية مصلحية.

ويمكننا القول إن الظواهر الاجتماعية المختلفة - التي تعد ظاهرة صعوبات التعلم إحداها - يربطها معنى أو محور واحد وتشير إلى وجود ارتباط بين هذه الظواهر جميعها، وهذا ما يؤكد أن ظاهرة الاغتراب تشير إلى مشاكل معقدة ناجمة عن أسباب متعددة ترتبط بشكل أساسي بالظرف الاقتصادي والاجتماعي والثقافي السائد في المجتمع الذي يفرض أنماطاً مركبة من علاقات الفرد بالآخرين وبالمجتمع أو المحيط بشكل عام تأخذ طابعاً مغترباً بشكل يعيق تكيف وتوافق هذا الفرد بطريقة فعالة في مواكبة الظرف المتطور لمجتمعه.

أبعاد (مظاهر) الاغتراب النفسي لذوي صعوبات التعلم

1. اللامعيارية

ويقصد بها عدم وجود معايير تحكم سلوك الفرد وتضبطه، فالفرد يشعر بعدم وجود قيم أو معايير أخلاقية واحدة للموضوع الواحد يمكن أن توجد القيمة ونقيضها للموضوع نفسه.

2. اللامعنى

ويقصد به إحساس الفرد بأن حياته أصبحت لا معنى لها وأن الأحداث والوقائع المحيطة به قد فقدت دلالتها ومعقوليتها.

3. العزلة الاجتماعية

ويقصد به انفصال الشخص عن مجتمعه وعن نفسه، كما أن هذا الشخص يعاني من الشعور بالوحدة وعدم الإحساس بالانتماء إلى المجتمع الذي يعيش فيه.

4. الشعور بالعجز

وهو عبارة عن عدم قدرة الفرد على التحكم أو التأثير في مجريات الأمور الخاصة به أو في مجتمعه، كما أنه يشعر بالقهر وسلب الإرادة ولا يقدر على الاختيار.

5. التمرد

وهو عبارة عن إحساس الفرد بالإحباط والسخط والتشاؤم والرفض لكل من يحيط به في المجتمع، سواء كانوا أفراداً أو جماعات، وما يرتبط بذلك من رغبة جامحة في تدمير أو إتلاف كل ما هو قائم في الوضع الراهن.

الفصل الثالث عشر
دافعية الإنجاز لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

احتل مفهوم الدافعية مكانة عالية لدى الكثير من علماء النفس، لما له من أهمية كبيرة في نجاح العملية التعليمية لدى المتعلم، وفي تحقيق الأهداف المنشودة، كما أن البحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلم وتوجهه، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي) أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي).

تعريف الدافع

يعرفه محمد العيسوي (2002: 45) بأنه "حالة داخلية أو استعداد داخلي فطري أو مكتسب شعوري أو لاشعوري عضوي أو اجتماعي أو نفسي يثير السلوك، ذهنياً كان أو حركياً، يوصله ويسهم في توجيهه على غاية شعورية أو لا شعورية".

كما يعرف الدافع بأنه "محرك أساسي للسلوك" فالدافع يعرف بأنه "حالة داخلية نتجت عن حاجة وتعمل على تنشيط واستثارة السلوك. وعرف على أنه سلسلة من العمليات تبدأ على نحو ما بسلسلة متوالية من السلوك الهادف".

وكذلك عرف على أنه "ميل فطري نفسي جسمي يدرك الأشياء إلى أن يسلك مسلكاً خاصاً".

ويُشار إليه أيضاً بأنه "حالة من الاستثارة الداخلية تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه".

ويقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للدافع ينص على أنه "حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه مما تجعله مهيأ للقيام بتصرف ما، أي أن أي نشاط يقوم به الفرد لا يبدأ ولا يستمر

دون وجود دافع، فالأطفال مثلاً مدفوعون للبحث عن المكافأة وتجنب العقوبة، والحافز يمكن أن يكون مكافأة مادية أو معنوية.. ويعتمد الأطفال في البداية على الوالدين للحصول على المحبة وغير ذلك من المكافآت، وهم يبحثون على الاهتمام والثناء لما ينجزونه من أعمال، ثم يظهر لديهم التقييم الذاتي (أي الاستقلال) فيعتمدون على أنفسهم في تقييم مدى نجاحهم في أداء المهمات، ويحكم الأطفال على أدائهم تبعاً لمعايير معينة أو توقعات الآخرين، فيشعرون بالنجاح أو عدم النجاح، وذوو صعوبات التعلم يعانون من ضعف الدافعية للدراسة.

تعريف الدافعية للإنجاز

يشير ماكليلاند (McClelland, 1985:80) إلى أن دافعية الإنجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

وترى نظرية دافعية الإنجاز لاتكنسون (Atkinson, 1960) أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها، تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهداً كبيراً في محاولات الوصول إلى حل المشكلات.

كما يؤكد أتكنسون Atkinson أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح، واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح.

كما عرفها أحمد عبد الخالق ومايسة النيال (1991: 638) بأنها الرغبة أو الميل إلى أداء المهام بسرعة، وبأفضل طريقة ممكنة.

وتذكر سامية فرغلي (1992: 347) أن دافعية الإنجاز هي استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء محدد للامتياز.

بينما يشير فتحي الزيات (1996: 455) إلى أنها دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة.

وعرفتها نايفة قطامي ويوسف قطامي (1996: 15) بأنها مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل بلوغه هدفاً ما، وما يترتب عليه من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز.

وينظر محمد المطوع (1996: 246) إلى دافعية الإنجاز باعتبارها الرغبة في تحقيق الأداء الجيد، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك.

ويعرف مصطفى الصفطي (1998: 77) دافعية الإنجاز بأنها الرغبة في الأداء وتحقيق النجاح، وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وتعتبر من المكونات المهمة للنجاح الدراسي.

وعرفها حسن علي (1998: 14) بأنها مفهوم افتراضي كامن لدى الشخص قد يمثل دافعاً أو استعداداً أو ميلاً راسخاً لدى الفرد للاقتراب من أو البحث عن النجاح في المواقف ذات الطابع الانجازي، أو التي تتضمن إنجازاً أو تنافساً لأداء مهمة ما، وفقا لمحك معين من الجودة أو الامتياز.

وقدم بوحمامة وعبد الرحيم الشحومي (2006: 112) تعريفاً لدافعية الإنجاز ينص على أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية، التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل. وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي: تحريكه أو تنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته حتى تشبع الحاجة ويعود التوازن. كما يشير مصطلح الدافعية إلى حالة فسيولوجية – نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه.

وبعد عرض التعريفات السابقة نجدها اتفقت على أن الدافعية للإنجاز هي السعي وراء التفوق والامتياز، وتحقيق الأهداف السامية، والمثابرة والتفرد بالمهارة، والإتقان للوصول لأعلى المراتب وتحقيق النجاح، وبناء على تلك التعريفات السابقة اشتق مؤلف الكتاب تعريفاً لدافعية الانجاز ينص على أنه "رغبة ذاتية توجه السلوك نحو هدف معين، الا

وهو السعي إلى تحقيق درجات النجاح والتفوق وبذل كل الجهد للحصول على قدر أكبر من النجاح والامتياز في جميع المواقف وتكمن وراءها حاجة المتعلم إلى النجاح.

النظريات المفسرة لدافعية الانجاز

أ. **نظرية هنري موراي (Hunary Morae)**

يعد هنري موراي أول من قدم مفهوم دافعية الانجاز في دراسة ديناميات الشخصية باعتبارها أحد متغيراتها الأساسية، كما يعزى إليه تحديد مفهوم هذا الدافع في إرساء القواعد التي تستخدم في قياسه (نظام النابلسي، 1993: 38)، فمفهوم الدافعية للإنجاز ارتبط في الأصل بأعمال موراي في كتابه استكشافات الشخصية.

وموراي هو أول من قدم مفهوم الدافع للإنجاز للأدب النفسي، وكان ذلك في عام (1938) عندما وضع قائمة تشمل عشرين حاجة ذات أصل نفسي من بينها الحاجة للإنجاز، وعرفها على أنها تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وضبطها وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة. (نايفة قطامي ويوسف قطامي، 1996: 53).

ووصف موراي الحاجة بأنها قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية في الإنسان، أو مؤثرات خارجية توجه هذه القوة للسلوك في البيئة بطريقة معينة لإشباعها. وهو يرى أن هناك انفعالاً معيناً يصاحب كل حاجة ويكسب السلوك قوة وطاقة، وأن الحاجة للانجاز هي الرغبة في تحقيق أو إتمام شيء ما صعب سواء كان هذا الشيء في مجال الظواهر الطبيعية أو الأفكار أو المجال الاجتماعي، كما أنها تمثل الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح. ويرى موراي أن الشخص الذي يكافح للإنجاز، عادة ما يعمل معتمداً على نفسه، وتتم أعماله بسرعة. كما تمكن الحاجة العالية للإنجاز الشخص من التغلب على العقبات الصعبة ليس فقط للحصول على أهدافه، بل هي تعني عنده أيضاً التفوق في النجاح على الآخرين (عبد الله الصافي، 2001: 83). كما اهتم موراي بتوضيح العلاقة بين مستوى الطموح والدافع للإنجاز والتمييز بينهما، حيث اعتبر مستوى الطموح أحد مؤشرات شدة الحاجة للإنجاز، حيث تشتد الحاجة للإنجاز في رأيه، عندما يختار الفرد أن يوجه جهوده ومساعيه نحو تحقيق هدف صعب وموضوع غير متاح أو لا يمكن تحقيقه بسهولة، أما الحاجة

للإنجاز فاعتبرها حاجة أساسية في حياة الفرد، ولابد من إشباعها، ويستطيع الفرد اشباع هذه الحاجة في مجالات الحياة المختلفة، وتتباين هذه المجالات بتباين اهتمامات الأفراد، وتتعدد بتعدد جوانب حياتهم، ويتوقف مدى إشباع الحاجة للإنجاز على مدى نجاح الفرد في تحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات وأهداف - مطامع - ذات مستويات معينة. (حسن علي، 1998: 94).

ب. نظرية اتكنسون – ماكليلاند (Atkinson & Mecleand)

صاغ ماكليلاند واتكنسون نظريتهما في الدافعية للإنجاز اعتماداً على ما توافر في الأدب النفسي، وقد اتخذت نظريتهم بعداً نظرياً، وبعداً إمبريقياً جديداً، وتبنيا في نظريتهما دافعية الانجاز تكويناً افتراضياً (Hypothetical Construct)، تضمن معناه الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، والذي يأخذ مسارين هما الأمل في النجاح والخوف من الفشل خلال سعي الفرد ليبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، ثم قام اتكنسون وماكليلاند بصياغة نظرية التوقع، والقيمة (Expectation value) في الإنجاز، والتي ترتكز على دور الفروق الفردية في الدافعية للإنجاز لفهم دوافع الفرد في المواقف المدرسية، والمواقف العامة، كما افترضا أن دافعية الإنجاز من الدوافع التي يمكن أن ترجع بالفائدة على تحصيل التلاميذ وعلى مستقبلهم عموماً، إذا ما تم رعايتهم في مراحل العمر المبكرة. (نايفة قطامي ويوسف قطامي، 1996: 40).

ويذكر أنور الشرقاوي (1998: 244) أن اتكنسون افترض أن الميل إلى تحقيق النجاح هو ميل دافعي للتعلم، وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة ومستوى أدائه في هذه الأعمال والميل إلى تحقيق النجاح يختلف بين الأفراد لدرجة ملحوظة، وعند الفرد ذاته من موقف لآخر، وافترض اتكنسون أن هذا الميل في علاقته بأي عمل أو نشاط يعتبر وظيفة لثلاث متغيرات رئيسية هي: دافع تحقيق النجاح، واحتمال النجاح عقب أداء العمل، والقيمة الحافزية للنجاح.

وحدد اتكنسون أربعة عوامل تسهم في المناشط الناجحة أو السلوك الناتج منها عاملان خاصان بالفرد، هما الدافع إلى النجاح والإنجاز، والخوف من الفشل، ويفترض أنهما يتميزان بالثبات والبقاء مدة طويلة. وتقاس الخاصية الأولى بالاستعانة باختبار يستعمل لقياس الدافع للإنجاز عند الفرد، ممثلاً في مجموعة من الصور الغامضة التي تشمل شخصاً أو أكثر، ويطلب من الشخص تأليف قصة تصف ما يحدث في كل صورة من هذا الاختبار، مفترضاً أن الأوهام والقصص الخيالية تمدنا بمعلومات أوضح عن حاجات الفرد أكثر من أي

اتجاه آخر مباشر، حيث إن الأسئلة المباشرة يحددها عدم شعور الفرد -أحياناً- بالرغبة في الإجابة، أو تهيؤه نفسياً عند الإجابة عليها، إلا أن الوسائل التي تعتمد على الخيال تسمح للانفعالات اللاشعورية والحاجات الكامنة للتعبير عن نفسها بوضوح، ويتم تقنين محتوى القصص للتعبير عن تصور النجاح أو الأساليب التي تعكس محاولات الفرد للمجازفة. أما الخاصية الثانية – أي الخوف من الفشل – فتقاس بمقياس يستخدم فيه الورق والقلم ويعرف باختبار استفتاء القلق وهو يقيس القلق حول التقدم في مواقف مثل اختبارات نصف العام. (عبد المجيد سيد أحمد وآخرين، 2002: 135-136).

أما بالنسبة للعاملين الآخرين اللذين يخصان العمل الذي سيؤديه فيمثلهما المحددات البيئية أو الموقفية لدافعية الانجاز، ويعبر عنها باحتمالات النجاح أو الفشل وجاذبية الباعث الخارجي الموجب للنجاح، أو قيمة الباعث السالب المترتب على الفشل، وعلى ذلك فإن تغير ناتج الانجاز عند الأفراد المختلفين يرجع إلى الشق الأول من المعادلة، وعند الفرد الواحد من موقف لآخر يرجع إلى الشق الثاني، حيث تصبح دوافع النجاح ودوافع الفشل هي المحددات الأساسية لدافعية الانجاز، إذاً يمكن وصف الميل لإحراز النجاح من خلال المعادلة التالية:

(Ts) = دوافع النجاح (Ms) X احتمالات النجاح (Ps) X قيمة بواعث النجاح (Is)

$$T_s = M_s * P_s * I_s$$

T_s: الميل لإحراز النجاح Tendency to success.

M_s: دوافع النجاح Motive to Achieve Success.

P_s: احتمالات النجاح Probability of success.

I_s: قيمة الباعث للنجاح Incentive Value to Achieve Success.

حيث T_s هو وظيفة للاستعداد الفطري الثابت أو المكتسب ويمكن التعبير عن الميل إلى تجنب الفشل وما تتضمنه من تفاعلات على النحو التالي:

$$Taf = Maf * Paf * If$$

Taf= الميل لتجنب الفشل The Tendency to Avoid Failure.

Maf= دافع تجنب الفشل Motive to Avoid Failure.

Paf= احتمالات الفشل Probability of failure.

If= قيمة بواعث تجنب الفشل Incentive Value to Avoid Failure.

ومما سبق نجد أن نظرية التوقع – القيمة – توضح العلاقات الرياضية التي تتنبأ بميل الفرد للإقدام على النجاح (دوافع الإقدام) أو تجنب الفشل (دوافع الإحجام) من خلال الأنشطة المرتبطة بالإنجاز، وهذا التنبؤ يحدده التفاعل بين مكونات متوازية هي حالة الميل للإقدام على النجاح على النحو التالي:

أ. الدافع للنجاح Motive to success.

ب. احتمالات أو توقع النجاح Probability of success P_s.

ج. قيمة الباعث للنجاح (قيمة النجاح) The Incentive Value of success.

كما أن الميل لتجنب الفشل محصلة ثلاثة عوامل هي:

1. الخوف من الفشل أو الميل لتجنب الفشل Maf.
2. احتمالات الفشل Paf.
3. قيمة الباعث لتجنب الفشل (قيمة الفشل) If.

إذن فإن المحصلة النهائية لدافعية الإنجاز TA = (دوافع النجاح M_s × احتمالات النجاح (P_s) × قيمة النجاح (I_s)- دوافع تجنب الفشل (Maf) × احتمالات الفشل (Paf) × قيمة الفشل (If) أو (بواعث الفشل).

وقد لاحظ (Atkinson&Feath, 1966) أن الإنجاز الفعلي يمكن أن يستثار بالعديد من البواعث، بالإضافة إلى دافعية الإنجاز مثل المكافآت المادية، والمعززات الاجتماعية، والمركز الأدبي والاجتماعي المرتبط بالهدف المراد إنجازه، وقد أطلق عليه اتكنسون البواعث الخارجية (Extrinsic Motives)، ومن ثم أضافها للمعادلة فأصبحت: $TA= (M_s.P_s.I_s$- Maf.Pf.If). (فتحي الزيات، 1996: 473-475).

ج. **نظرية فينر ورفاقه (Vainer et al) لإعادة تحليل دافع الإنجاز**

لقد قدم فينر ورفاقه (Vainer et al) نظرية الخواص (Attribution Theory) لإعادة تحليل النتائج الرئيسية، التي تنبأت بها نظرية اتكنسون وماكليلاند، وهذه النظرية تهتم بالمنهج الذي به يحلل الأفراد أسباب السلوك. واقترح فينر أن التقدير والتفهم الذي يبديه الفرد عندما يوكل إليه القيام بعمل ما، يحدد مدى استعداده للقيام بهذا العمل، ووفقاً لهذه النظرية يمكن تقسيم خواص الإنجاز إلى بعدين مستقلين هما: مدى تحكم الفرد في العمل داخلياً وخارجياً، ويعتبر هذا التحكم نوعاً من أنواع الخواص التي ترتبط بأي عمل، فإذا كنا نعتقد

أن المقدرة أو المجهود مطلوبان أو ضروريان فإن الخاصية هنا تكون داخلية، أما إذا كنا نعتقد أن كل ما يتضمن العمل هو صعوبة العمل نفسه أو الحظ، فإن الخاصية هنا تكون خارجية.

أما عن العوامل المسببة لأي عمل، فهي أيضاً تختلف في بعد الثبات، فالقدرة تتميز بالثبات إلى حد ما، بينما يتذبذب المجهود على الرغم من أن هذين العاملين يعتبران من العوامل الداخلية، أما بالنسبة للأسباب الخارجية للأداء، فإن مستوى صعوبة العمل يعتبر ثابتاً، في حين أن عوامل الصدفة متغيرة إلى حد كبير. وقد لخص فينر وزملاؤه هذه النتائج بأن الأجزاء التي يقوم بعملها أشخاص يختلفون في مستوى دافع الإنجاز عندهم؛ لا تكون متشابهة، ومن ثم فإن هذه الاختلافات في العمل تجعل الأفراد ذوي الحاجات العالية والمنخفضة للإنجاز يختلفون في سلوكهم في مواقف الإنجاز. كما أبرز فينر أهمية الطموح والمثابرة على بذل الجهد، كمتغيرات أساسية للدافع للإنجاز، ثم لخص فينر مصطلحات معرفية ونمائية، مفترضاً ثلاثة أبعاد تقويمية توجه الحكم الخلقي على الإنجاز وهي: الجهد، والقدرة، والعائد.

يتضح مما سبق أن السعي وراء التفوق والاجتهاد والمثابرة وتحقيق الأهداف والنجاح في المهام الصعبة والرغبة في الأداء الجيد، والإتقان والتميز والتفرد بالنجاح والكفاح من أجل بلوغ الأفضل، وبذل أقصى الجهد، والعمل في سبيل بلوغ أهداف وضعها الفرد لنفسه أو مطامح معينة عند الفرد، هذا كله ما دارت حوله النظريات الثلاثة، وأطلقت عليه دافعية الإنجاز، ولكن كل منهم أخذ هذا السلوك بتفرد ورؤية وتفسير خاص؛ فموراي وصف الإنجاز بالحاجة وهي الرغبة في تحقيق أو إتمام شيء ما صعب سواء كان هذا الشيء في مجال الظواهر الطبيعية أو الأفكار أو المجال الاجتماعي، كما أنها تمثل الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وتتوقف إشباع هذه الحاجة على مدى نجاح الفرد في تحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات وأهداف، و بذلك فإن موراي اعتمد على الأساس البيولجي في تفسيره للإنجاز بوصفه له بالحاجة ذات الأصل النفسي وذلك حين تستأثر الحاجة بكون الفرد في حالة توتر، ويتضمن إشباع الحاجة تخفيف التوتر، فالفرد عندما يعمل على تخفيف توتراته يهيئ نفسه لمزيد من الحركة للأمام في اتجاه أهداف مستحدثة.

كما تمكّن الحاجة العالية للإنجاز الفرد من التغلب على العقبات الصعبة، ليس فقط للحصول على أهدافه، بل تعني عنده أيضاً التفوق والنجاح على الآخرين، كما اعتبر موراي

أن الطموح أحد مؤشرات شدة الحاجة إلى الإنجاز، ويتوقف إشباع هذه الحاجة على مدى نجاح الفرد وتحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات وأهداف.

بينما تناول اتكنسون وماكليلاند الدافع للإنجاز على أنه تكوين افتراضي معناه الشعور المرتبط بالأداء التقييمي بأخذ مسارين هما: الأول: الأمل في النجاح، والثاني: الخوف من الفشل؛ خلال سعي الفرد ليبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، وهنا نجد أن اتكنسون وماكليلاند أوجدا عامل الفروق الفردية، التي تتمثل في سعي الفرد لبذل الجهد، وهي تختلف من شخص لآخر، وإلى جانب ذلك احتمالات النجاح والفشل، وقد وضعا نظرية التوقع والقيمة في الإنجاز- وهي تعتمد على الفروق الفردية في الدافعية للإنجاز- لفهم دوافع الفرد في المواقف المدرسية والمواقف العامة، كما افترضا أن دافعية الإنجاز من الدوافع التي يمكن أن ترجع بالفائدة على تحصيل التلاميذ وعلى مستقبلهم عموماً إذا ما تمت رعايتها في مراحل العمر المبكرة، واعتبرا أن الدافع للإنجاز يتمثل في نوعين رئيسين: الأول: يمثل استعداداً ثابتاً نسبياً عند الفرد لا يكاد يتغير بتغير مواقف الإنجاز. أما النوع الثاني: فهو خاص باحتمالات النجاح والفشل وجاذبية الحافز الخارجي للنجاح أو قيمة الحافز السلبي للفشل، بينما قسم فينر وزملاؤه خواص الإنجاز إلى بعدين هما: مدى تحكم الفرد في العمل داخلياً وخارجياً، وقد لخص فينر ورفاقه نظريته في أن الأعمال التي يقوم بها أشخاص يختلفون في مستوى دافع الإنجاز لديهم تجعل الأفراد ذوي الحاجات العالية والمنخفضة للإنجاز يختلفون في سلوكهم في مواقف الإنجاز. وأبرز فينر أهمية الطموح في دافعية الإنجاز.

اهمية دافعية الإنجاز

تلعب دافعية الانجاز دوراً مهماً وخطيراً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكده ماكليلاند، حين رأى أن مستوى دافعية الانجاز الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع، وهكذا تتجلى أهمية دافعية الانجاز. ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، وإنما أيضاً بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد.

دور دافعية الإنجاز في حياة المتعلم

يؤكد بول (Ball, 1977) أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة المتعلمين على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل.

ويمتاز المتعلمون ذوو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها. (بوحمامة وعبد الرحيم والشحومي، 2006: 40).

ويؤكد إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979: 80) أن دافعية الإنجاز العالية تحفز المتعلمين على مواجهة المشكلة تمثل والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. وأن هذه الفئة من المتعلمين تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة، وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك، فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب.

كما أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وان المتعلمين يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعتبرون أن المشكلة تمثل تحدّيا شخصياً لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يؤدي حتماً إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف.

وفي هذا الصدد يذكر شفيق علاونة (2004: 63) أن القوة الدافعة للإنجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الإنجاز – كما تقاس حاليا- وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل.

ويرى مؤلف الكتاب أن الدافعية للإنجاز تُعد حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية

نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من البيت والمدرسة معاً، وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فدافعية الإنجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن أهمية استقلالية التلميذ في البيت، أما من تميزوا بدافعية منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية لديهم.

الفرق بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز

إنّ المتعلمين الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للإنجاز وللتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة. وعند مقارنة هؤلاء المتعلمين بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية، ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل، وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع. والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين يقبلون بواقع بسيط، أو يطمحون بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه. (Santrrock, 2003: 89).

وهناك فروق بين ذوي دافعية الانجاز المنخفضة والمرتفعة، فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فإنّ ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها كثير من التحدّي، ويتجنبون المهام السهلة جداً لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جداً، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها. ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أنّ لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناء على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في مهمات تتساوى فيها المكافآت. (شفيق علاونة، 2004: 32).

1. خصائص المتعلمين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة

إن خصائص المتعلمين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة متنوعة تبعاً لاختلاف اهتمامات الباحثين والعلماء، فقد حاول كثير من الباحثين تحديد أهم خصائص التلاميذ ذوي الدافعية

الذاتية المرتفعة، من حيث دوافعهم وسلوكهم وسماتهم، التي يتميزون بها دون غيرهم من التلاميذ، فقد اكتشف ماكليلاند وزملاؤه (Mclelland,et.al.) عدداً من الخصائص المميزة لمرتفعي دافعية الانجاز، ومن أكثر هذه الخصائص أهمية: درجة النجاح Degree of success، إذ يجب على مرتفعي الانجاز أن يتأكدوا ما إذا كانت جهودهم لحل مشكلة ما قد نجحت أم لا، ونتيجة لذلك تكون بعض المهن أكثر جاذبية لمرتفعي الانجاز مثل :البحوث العلمية، والأعمال التجارية، والصناعية، والبحوث، والمجالات الأخرى التي يمكن قياس نجاح جهود الفرد فيها أو تقدير أي جانب من جوانب أدائه بوضوح. كما أن هناك خاصية أخرى لمرتفعي الانجاز، وهي: الثقة بالنفس Self-confidence، وتعني الثقة في قدراته الخاصة على حل المشكلات التي يواجهها، فإذا سئل الطلاب في بداية حياتهم الجامعية -على سبيل المثال- ما إذا كانوا يعتقدون أنهم سوف ينجحون في النهاية بدرجة فوق المتوسط، أو تحت المتوسط، فنجد أن مرتفعي الإنجاز يميلون إلى أن يكونوا واثقين من أن أداءهم سيكون أفضل من المتوسط. وهناك جانب آخر من جوانب الثقة بالنفس لدى مرتفعي دافعية الانجاز يتمثل في أنه يميل إلى أن يرتاب ويشك في آراء الخبراء، وأنه بدلا من ذلك يكون رأيه الخاص في كثير من الشؤون حتى لو لم تكن لديه معرفة عميقة وخبرة بها.

كما حدد هيرمانز (Hermans, 1970) أن الأشخاص ذوي دافعية الانجاز المرتفعة يتميزون بالتالي: بمستوى الطموح المرتفع، والسلوك الذي تنخفض فيه المغامرة، والقابلية للتحرك للأمام، المثابرة، الرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك سرعة مرور الوقت، الاتجاه نحو المستقبل، البحث عن التقدير، الرغبة في الأداء الأفضل، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف العاطفة.

غير أن هناك صفات أخرى يتميز بها ذوو الدافعية للإنجاز، وهي: القدرة على تحمل المسؤولية، القدرة على تحديد الأهداف، القدرة على استكشاف البيئة، القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف، القدرة على تعديل المسار، القدرة على التنافس مع الذات والتنافس مع الآخرين، السعي نحو الإتقان والتميز، الانجاز الفريد المتميز، الاستغراق في عمل طويل.

وفيما يلي عرض يوضح بعض خصائص ذوي الدافعية الذاتية المرتفعة في ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات وأبحاث نظرية.

جدول رقم (1)

بعض خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة

الخصائص المعرفية	الخصائص الوجدانية	الخصائص السلوكية
• التطلع إلى خبرة جديدة. • الدافع للمعرفة. • القدرة على اتخاذ القرار. • التفكير الابتكاري. • الإدراك. • القدرة على ضبط المعرفة. • التخيل • إدراك التلميذ لأسباب اندماجه في مهمة التعلم. • إدراك التلاميذ بأن مشاركتهم في أداء المهمة غاية وليست وسيلة. • القدرة على التعبير عن آرائه وحاجاته. • حب الاستطلاع والاستكشاف. • الاهتمام بالمثيرات ذات الخصائص المقارنة والتي تشمل الجدة ـ التعقيد ـ عدم التلاؤم. • الانتباه والتركيز. • إظهار مستويات أعلى من المعرفة العامة وتطور الذاكرة. • الدافع للإنجاز. • تفضيل المواقف الغامضة.	• الخوف من الفشل. • القلق الدافع. • الرضا الذاتي. • الاستقلال الذاتي. • الاتزان الانفعالي. • الاستمتاع بالتعلم. • المثابرة. • مقاومة الفشل. • ارتفاع مستوى الطموح. • الرغبة في تقدير الذات. • البحث عن التفاعل بكفاءة مع البيئة من خلال التفوق والتمكن. • اهتمام الفرد بذاته. • الثقة بالنفس. • الدافع للتفوق. • الإحساس بالمسؤولية. • إدراك الفاعلية والكفاءة.	• القدرة على حل المشكلات. • الانشغال في الأعمال التنافسية. • الاستمرار في العمل لمدة أطول. • القيام بالأعمال الفردية في أثناء العمل. • القدرة على إدارة الأنشطة التعليمية فيما يتعلق بالمهام. • تقييم التلميذ لاهتمامه بالمهمة • التمكن من البيئة. • يتوافق بمرونة مع المراحل الاستراتيجية التي يحتاج إليها في تعلم المهام. • النظام أثناء أداء العمل. • الاندماج في المهمة. • الإقبال على حل المشكلة باهتمام. • اختيار المشكلة الصعبة. • اختيار الفرد لعمل ما دون عمل آخر. • استمرارية الدافعية. • ارتفاع مستوى الأداء. • التفوق والاجتهاد. • مشاركته في أداء المهمة. • وضع أهداف بعيدة المدى والالتزام بها. • تجنب المواقف التقليدية. • السيطرة.

2. خصائص التلاميذ منخفضي دافعية الانجاز من ذوي صعوبات التعلم

توجد بعض الخصائص المميزة للتلاميذ منخفضي دافعية الانجاز من ذوي صعوبات التعلم، يعرضها مؤلف الكتاب على النحو التالي:

أ. يتجنب العمل أو المشاركة في الأنشطة.

ب. يمل سريعاً.

ج. لديه مفهوم ذات سلبي.

د. طموحه وتوقعاته المستقبلية متواضعة.

ه. يكون أكثر استجابة للفشل منه إلى النجاح.

و. لا يحاول أن يسلك سبل النجاح.

ز. لا يميل إلى التعاون ومساعدة أقرانه.

ح. يتجنب المشكلات، وسرعان ما يتوقف عن حلها عندما يواجه المصاعب.

ط. يقبل بواقع بسيط، أو يطمح بواقع أكبر بكثير من قدراته.

استراتيجيات وبرامج تنمية دافعية الإنجاز

هناك العديد من الاستراتيجيات والنماذج والبرامج التدريبية المستخدمة في تنمية دافعية الإنجاز لدى الأفراد بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، يقدمها المؤلف فيما يلي:

1. نموذج تورنر وجونسون (Turner & Johnson, 2003)

الهدف: التعرف على العوامل الأسرية التي تدعم تنمية دافعية الإنجاز وإظهار العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل.

إجراءات التدريب على النموذج: تمثلت إجراءات التدريب على النموذج في الآتي:

أ. قام معد النموذج بإجراء مقابلة لأفراد المدرسة في العام السابق لبدء المشروع حيث تم وصف الغرض من المشروع على أنه وسيلة للتعرف على العوامل التي من الممكن أن تساعد في التنبؤ بالمكاسب الأكاديمية التي يحصل عليها التلاميذ في أثناء العام.

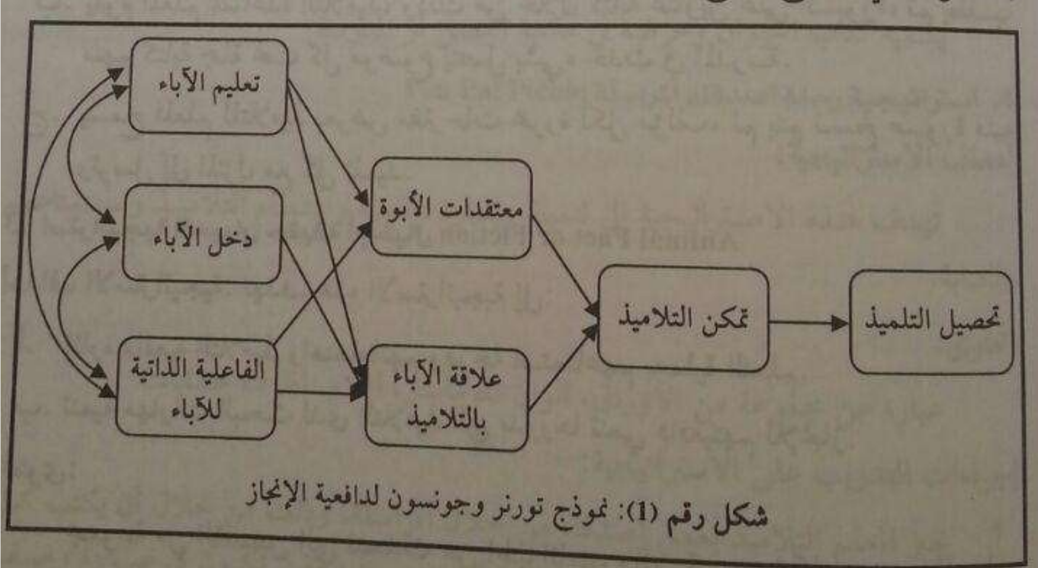
ب. تم إرسال الخطابات لكل المعلمين في المدرسة ومستشاري المدرسة لتفسير وشرح المشروع والسؤال عن المقترحات الخاصة بالأفكار لكي يتم الاشتمال عليها في استطلاع الرأي النهائي الخاص بالآباء.

ج. تم توزيع استطلاعات الرأي الخاص بالآباء عن طريق المعلمين وذلك في المقابلة التوجيهية في بداية العام الدراسي الثاني (أغسطس 1999).

د. أكمل معظم الآباء وأولياء الأمور استطلاع الرأي في الموقع، وأخذ حوالي 15 من الآباء وأولياء الأمور أوراق الاستطلاع إلى المنزل ثم أعيدت إلى المدرسة وفي نهاية شهر نوفمبر تم تسليم الاستطلاع الخاص بالمدرسة إلى جميع المعلمين حيث طلب منهم أن يقيّموا كل تلميذ يشارك في الدراسة عن طريق ثلاثة أسئلة تتعلق بدافعية الإنجاز.

ه. قام الآباء والمعلمون بتقدير دافعية التمكن لدى التلاميذ التي كانت تقاس عن طريق ثلاثة أنماط هي التحدي، الإصرار في مواجهة الصعوبات، التأثير الإيجابي كالاستجابة للمعرفة.

والشكل التالي يوضح نموذج تورنر وجونسون لدافعية الإنجاز:



شكل رقم (1): نموذج تورنر وجونسون لدافعية الإنجاز

يتضح من النموذج السابق ما يلي:

أ. أن الخصائص البيئية الأسرية وهي (التعليم، الدخل، فاعلية الذات) ترتبط مباشرة بعلاقة الآباء بالتلاميذ.

ب. أن معتقدات الأبوة وعلاقات الآباء بالتلاميذ تؤثر في دافعية الإنجاز.

ج. أن دافعية الإنجاز تؤثر على الإنجاز الأكاديمي.

2. استراتيجية حجرة الأخبار News Room

أهداف الاستراتيجية:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى بناء شعور من الاستقلال الذاتي والدافعية للإنجاز عن طريق السماح للتلاميذ باختيار المعلومات التي سيقومون بإرفاقها في الخطاب الإخباري الأسبوعي للفصل.

المحتوى:

عبارة عن سبورة، أقلام، أوراق، طباشير.

إجراءات التدريب على الاستراتيجية:

أ. يقوم المعلم بتشجيع التلاميذ على المشاركة في **الخطاب الإخباري الأسبوعي للفصل** الدراسي الذي سيتم نسخ صورة عنه ويرسل للمنزل ثم يطلب منهم الكتابة فقط عن تلك الأنشطة التي تحدث في المدرسة.

ب. يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ، وذلك من خلال كتابة عناوين على السبورة، ثم يطلب منهم كتابة جملة تحت كل موضوع يتصل بشيء حدث في المدرسة.

ج. يسمح المعلم للتلاميذ بعرض مقترحات محررة لكل مؤلف، ثم يتم نسخ صورة منه وترسل إلى المنزل مع كل تلميذ.

3. استراتيجية الحيوان حقيقة أم خيال Animal Fact or Fiction

أهداف الاستراتيجية: تهدف هذه الاستراتيجية إلى:

أ. إثارة دافعية التلاميذ واهتماماتهم ودرجة استمتاعهم بعملية التعلم.

ب. تنمية مهارات البحث لدى التلاميذ التي بدورها تنمي دافعيتهم للإنجاز.

المحتوى:

مجموعة من القصص التي تتحدث عن الحيوانات، والتي كتبت بشكل يسمح للمعلم أن يضع مجموعة من العبارات أو المسلمات حول حيوانات معينة، والتي قد تكون حقيقية أو خيالية بالإضافة إلى مجموعة من البطاقات.

إجراءات التدريب على الاستراتيجية:

أ. يقوم المعلم بقراءة القصة على التلاميذ ثم يعرض عليهم مجموعة من العبارات ويسأل بعدها عما إذا كانت تلك العبارات حقيقية أم خيالية ثم يطلب منهم أن يكتبوا كلمة "حقيقية" أو "خيالية" من خلال بطاقات مفصلة ثم يرفعوا البطاقة التي تدل على رأيهم في العبارة.

ب. يمد المعلم التلاميذ بمجموعة من الكتب التي تتحدث عن الحيوانات ويشجعهم على القراءة حول أحد الحيوانات التي تثير اهتمامهم، وذكر ثلاث عبارات حقيقية حول ذلك الحيوان التي يمكن أن يصدقها زملاؤهم.

ج. يطلب المعلم من التلاميذ رسم صورة لذلك الحيوان، أو أن يأتوا بها من أحد الكتب.

د. يقوم المعلم بتخصيص وقت معين لكل تلميذ يقوم فيه بوصف الحيوان للفصل، ويعرض عليهم الصورة التي رسمها أو أحضرها معه، وبعد ذلك يعرض عليهم العبارات الحقيقية أو الخيالية، ويطلب من زملائه التصويت لصالح هذه العبارات بالبطاقات التي بأيديهم، ويمكن أن يقوم المعلم بتجميع تلك المشروعات في كتاب يسميه كتاب الحيوان وعرضه في مكتبة الفصل أو المدرسة.

4. استراتيجية رحلة أصدقاء المراسلة Pen Pal Picnic

أهداف الاستراتيجية:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية وإثارة دافعية واهتمام التلاميذ واستمتاعهم بالكتابة.

المحتوى:

عبارة عن مجموعة من الأوراق، ألوان فلوماستر، أقلام، أظرف خطابات.

إجراءات التدريب على الاستراتيجية:

أ. يخبر المعلم التلاميذ بعمل أصدقاء من خلال المراسلة، وذلك من خلال أن يكتب كل تلميذ إلى صديق له يدرس في مدرسة أخرى، والتي قد تكون في صورة وصف لأسرته أو وصف لحيواناته الأليفة أو أصدقائه.

ب. يقوم المعلم بمراسلة معلم آخر يدرس في المرحلة التعليمية نفسها والصف نفسه الدراسي ولكن في مدينة أخرى ثم ينظم المعلمان أصدقاء للمراسلة بين الفصلين وتن

مزاوجة التلاميذ في المراسلة بشكل عشوائي، وإذا اختلف عدد الفصلين يمكن أن يتطوع أحد التلاميذ ليرسل لأكثر من شخص، وبعد المزاوجة يستطيع المعلمون أن يحددوا من سيبدأ الكتابة أولاً.

ج. يقوم المعلم بتجميع تلك الخطابات وإرسالها، وفي الوقت نفسه يتسلم خطابات تلاميذ المدرسة الأخرى، وتسليمها إلى تلاميذ مدرسته.

5. استراتيجية الذهاب لرحلة صيد Going Fishing

أهداف الاستراتيجية:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى إثارة دافعية واهتمام التلاميذ للإنجاز واندماجهم في مراجعة حقائق الجمع والطرح.

المحتوى:

عبارة عن مجموعة من الأسماك مختلفة الأشكال والأحجام مصنوعة من الورق المقوى، التي يصل عددها إلى 20 سمكة بالإضافة إلى بركة مصنوعة من الخشب، مغناطيس، خيط، وهذه الأسماك مكتوب على أحد جوانبها مشكلة جمع أو طرح، والجانب الآخر ملون.

إجراءات التدريب على الاستراتيجية:

أ. يخبر المعلم التلاميذ أن يتظاهروا أنهم على وشك الاستمرار في رحلة صيد ويطلب منهم عمل قبعات بحار لحماية رؤوسهم من الشمس وضرورة الاتجاه نحو البركة والجلوس بهدوء على الأرض المحيطة بالسمك حتى لا يخيفوا السمك ويبعدوه.

ب. يطلب المعلم من كل تلميذ اصطياد سمكة من البركة المصنوعة من الخشب وقراءة المشكلة الموجودة عليها بصوت مرتفع، وبعد ذلك يطلب منه القيام بحلها.

ج. يخبر المعلم التلاميذ بأنه في حالة الإجابة الصحيحة، فإن عليهم أن يعطوا السمكة للباحث ويمرروا البركة للتلميذ الذي على اليسار، وفي حالة ما إذا تم حل المشكلة بطريقة خاطئة فإن السمك يجب أن يتم رميه مرة ثانية في البركة لكي يقوم باصطياده تلميذ آخر. كما يخبرهم بأن اللعبة سوف تنتهي عندما يتم اصطياد كل السمك الموجود في البركة.



6. **استراتيجية معضلة الفلاح Farmer's Dilemma**

أهداف الاستراتيجية:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى إثارة دافعية التلاميذ للإنجاز والمشاركة في أثناء تدعيم مهارات حل المشكلات.

المحتوى:

عبارة عن قصة تتضمن أحداثها مشكلة يتطلب من التلاميذ التفكير في أحداثها والقيام بحلها.

إجراءات التدريب على الاستراتيجية:

أ. يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات تحتوي كل مجموعة على أربعة طلاب.

ب. يتم توزيع الأدوار حيث يقوم عضو بتمثيل دور الفلاح وآخر بلعب دور الكلب الخاص بالفلاح والعضو الثالث يقوم بدور الأرنب الخاص بالفلاح، أما العضو الرابع فيقوم بدور صرة الغذاء حيث يتم إسناد هذه الأدوار للطلاب بشكل عشوائي.

ج. يقوم المعلم بقراءة القصة على التلاميذ على النحو التالي: "في يوم من الأيام كان هناك فلاح يعيش بالقرب من النهر وبعد أيام من المطر الشديد أوشك النهر على الفيضان، حينئذ فكر الفلاح في نقل ممتلكاته عبر النهر إلى مكان آخر، ومن حسن الحظ كان الفلاح سباحاً ماهراً، مع العلم بأنه لا يستطيع حمل إلا واحد فقط من ممتلكاته إما الأرنب أو صرة الغذاء أو الكلب، ومن ثم كان عليه أن يقوم بالرحلة عبر النيل ثلاث مرات، فبأيهم يبدأ؟ أدرك أنه لا يستطيع أن يترك الكلب مع صرة الغذاء حيث إنه لو فعل فإن الكلب سيأكل الغذاء، في الوقت نفسه أدرك أنه لا يستطيع ترك الكلب مع الأرنب حيث لو فعل فإن الكلب الذي لا يشعر بارتياح نحو الأرنب سيأكله لا محالة لو أتيحت له الفرصة".

د. يخبر المعلم التلاميذ أن مهمتهم تكمن في مساعدة الفلاح في حل هذه المشكلة.

7. **استراتيجية توزيع الكلمات Words plash**

أهداف الاستراتيجية:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى إثارة دافعية التلاميذ للإنجاز والمشاركة في القراءة والاستمتاع بها.

المحتوى:

عبارة عن مجموعة من المصطلحات أو الكلمات المختارة من أحد الموضوعات التي سوف يقوم التلاميذ بقراءتها أو سماعها أو رؤيتها ويتم نشر الكلمات على زوايا في ملصقات.

إجراءات التدريب على الإستراتيجية:

أ. يقوم التلاميذ بقراءة أو سماع الموضوع ثم يطلب المعلم منهم تكوين جمل كاملة عن كيفية ارتباط الكلمات المنثورة بالموضوع، ولكي تتم هذه المهمة يقوم المعلم بتقسيم الفصل إلى مجموعة صغيرة تحاول إيجاد العلاقة ومجموعة أخرى تعمل على كتابة أو تلوين جمل كل مجموعة من المجموعات، وعند انتهاء المجموعات الصغيرة يقوم المعلم بقراءة الجمل على التلاميذ.

ب. يقوم التلاميذ بتقديم المادة المقروءة (النص) وبعد قراءتها على المعلم أن يشجع كل مجموعة على مناقشة التنبؤات التي توصل إليها عن طبيعة الارتباط بين الكلمات المنثورة والنص، وإذا كانت تنبؤاتهم غير صحيحة فعليهم تعديلها بما يتوافق مع النص.

وقدم ليفيبفير (Lefebvre, 2004: 79) مجموعة من الاستراتيجيات التي يجب على المعلم اتباعها لتنمية الدافعية للإنجاز وهي:

أ. **استخدام التشجيع:** أعطِ التلاميذ التشجيع بدلاً من الثناء، وقم بإبراز إنجازات تلميذك بدلاً من الثناء العام الذي ينعكس سلباً. كن دقيقاً في جملك التشجيعية، فعلى سبيل المثال (عمل جيد) ولا تساعد التلميذ ليعرف ما الذي تعلمه بينما في المقابل عبارة (أستطيع قراءة كل حرف في اسمك وخطك واضح ومقروء) تقر ما الذي تعلمه التلميذ.

ب. **ساعد التلاميذ:** ساعد التلاميذ عندما يكونون محبطين واعمل على بناء ثقتهم بأنفسهم عن طريق الإشادة بنجاحات وإصرار سابق، وإذا ما أصبح التلميذ عاجزاً عن أداء مهمة، عوّده أن يعود إلى جزء المهمة الذي يستطيع إنجازه، فإذا ما كان التلميذ يكافح ليدخل رباط الحذاء في الثقوب قل له لقد أدخلت الرباط في هذه الثقوب الثلاثة، دعنا نرى إذا ما كنت سوف تستطيع إدخالها في باقي الثقوب بالطريقة نفسها.

ج. **تجنب قول أن هذا سهل:** ابتعد تماماً أن تقول لتلميذ يكافح لإنجاز مهمة أنها سهلة لأن ذلك يجعل التلميذ يشعر بالغباء وعدم القدرة، ويمكن في المقابل عرض اقتراحات بناءة.

د. **تقديم تعليم في مقدرة التلميذ:** عندما يكون التعلم يتناسب مع مقدرة التلميذ فإنه يأخذه إلى أبعد من القدرات الحالية ويجعل النشاط ممتعاً، ويجب الا يكون سهلاً جداً لدرجة الملل ولا صعباً جداً لدرجة الإحباط، فيجب فقط أن يكون ممتعاً.

ه. **اقرأ له بعض القصص الممتعة:** قم بالبناء على المفاهيم الحالية للتلميذ وابحث عن كتب لموضوعات مألوفة مثل عائلة أو حيوانات لتجذب بها انتباه تلميذك وقدم له تعلماً عن عائلات من ثقافات أخرى وحيوانات غير مألوفة واترك اهتمام تلميذك يقودك ثم اربط الكتب التي قرأتها لتلميذك بخبراته الحياتية، فعلى سبيل المثال إذا قمت بزيارة بحيرة فسوف يكون تلميذك أكثر اهتماماً بالقراءة عن البحيرات والقوارب والصيد وسوف يفهم المزيد مما سوف تتم قراءته، ودع اختيار تلميذك يقود اختيارك للكتب وفي أثناء القراءة اسأله أسئلة مفتوحة النهاية ليشارك في الفهم، وإذا استمتع تلميذك بهذه الأسئلة دعه ليكون راوي القصة.

- ساعد تلميذك لعمل أغنيات.
- وفر مواد للرسم والكتابة متظاهراً باللعب.
- وفر الاختيارات.
- ابتعد عن الضغوط لإنجاز العمل.
- وفر فرص اللعب مع الآخرين.

يتضح من العرض السابق أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ من خلال الأساليب التي يتبعها داخل بيئة الفصل الدراسي، وهي على النحو التالي:

أ. ضرورة أن يوفر المعلم الفرصة للتلاميذ للمشاركة والإحساس بمتعة العمل، فهي من المشاعر المرتبطة بالاهتمامات.

ب. توفر بيئة يتحمل فيها التلاميذ شيئاً من المسؤولية ويكون لديهم تصميم ذاتي واعتقاد بأنه من خلال المحاولة والجهد يمكنهم النجاح.

ج. توفر بيئة تتسم بالغموض والإثارة والتحدي الذي يمكن تحقيقه.

د. تقسيم المهمة الصعبة إلى عدة أجزاء حتى يسهل إنجاز العمل بنجاح.

هـ. الابتعاد عن العقوبات والمكافآت الخارجية التي من شأنها أن تقلل الدافعية للإنجاز.

و. تشجيع التلاميذ لكي يستجيبوا للفشل باعتباره دافعاً للتحسن.

ز. غرس روح التنافس السليم بين التلاميذ.

ح. تقديم الاختبارات الملائمة للتلاميذ.

ط. عمل أزواج من الصور تستخدم كمثيرات مقارنة لاكتشاف الفروق والتشابهات والعمل على نقل وتكبير الصور.

ي. تكليف التلاميذ بالعمل على إنشاء بعض الأنشطة الجديدة والإبداعية، وهذا يسهم في تنمية الدافعية للإنجاز.

دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين دافعية الإنجاز وصعوبات التعلم

1. دراسة السيد عبد الحميد (1992)

وهدفت إلى بحث العلاقة بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في الدافع للإنجاز. وتكونت عينة الدراسة من (53) تلميذاً في الصف الرابع الابتدائي لديهم صعوبات تعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الدافع للإنجاز.

2. دراسة محمد سليمان (2000)

وهدفت إلى التعرف على الفروق بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في الدافع للإنجاز. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الدافع للإنجاز.

3. دراسة عادل العدل (2002)

وهدفت إلى تحديد العلاقة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض المتغيرات الأخرى (الدافعية – الاستدلال اللفظي – تشفير المعلومات) والكشف عن طبيعة الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم، وبين البنين والبنات، وبين المستويين الخامس الابتدائي والثاني الإعدادي من وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على عينة

تكونت من 66 طالبا من الصف الخامس الابتدائي (32 من الذكور، 34 من الإناث) و67 من الصف الثاني الإعدادي 36 من الذكور و31 من الإناث وتكونت عينة ذوي صعوبات التعلم من 65 طالبا من الصف الخامس و62 طالبا من الصف الثاني الإعدادي باستخدام مقياس ما وراء المعرفة ترجمة واعدد الباحث واستبانة الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي، ترجمة وإعداد/ الباحث. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود تأثير لصعوبات التعلم على درجات التلاميذ في ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ووجود تأثير لنوع التلميذ على درجات التلاميذ في ما وراء المعرفة والدافعية، في حين لا يوجد هذا التأثير على درجات استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ووجود فروق دالة بين مجموعتي البنين العاديين والبنين ذوي صعوبات لصالح العاديين في ما وراء المعرفة.

4. **دراسة هيجوي وجورن (Heggoy & Jorunn, 2003)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم القرائية، حيث أشارت الدراسة الحالية إلى أن معظم الأبحاث تركز على صعوبات التعلم القرائية لدى التلاميذ في المدارس الابتدائية، بينما تناولت قلة منها الصعوبات لدى طلاب الجامعة، كما تشكل الدافعية للإنجاز محوراً رئيسياً لدى المهتمين بتصميم برامج لمعالجة صعوبات التعلم القرائية لدى طلاب الجامعة، لذلك فقد تم استخدام العديد من المقارنات بين دراسات الحالة لمجموعات صغيرة من خلال الجامعة، بهدف اكتشاف العلاقة بين الدافعية للإنجاز والبقاء في التعليم وصعوبات التعلم القرائية، كما اعتمدت هذه الدراسة الوصفية على دراسة حالة لعينة من (6) متعلمين من ذوي صعوبات التعلم القرائية في الجامعة الجنوبية بولاية جورجيا.

وقد قام الباحث بإجراء المقابلات، وتدوين الملاحظات وتحليل الوثائق، وقد تم تسجيل المقابلات وتفريغها وقياس محتواها باستخدام وسائل كيفية متنوعة كاستمارات تحليل المحتوى.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن الدافعية للإنجاز تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية على تقبل هؤلاء الطلاب للصعوبات التي لديهم ومحاولة تخطيها، كما أن الدافعية للإنجاز هي العامل الأساسي للبقاء في الجامعة. وأوصت الدراسة بأن هناك حاجة ملحة لدراسة جوانب ومظاهر الدافعية للإنجاز، بالإضافة إلى تطوير وسائل تقويم الدافعية للإنجاز واقترحت بحوثاً ودراسات أكثر عن صعوبات التعلم القرائية في المرحلة الجامعية.

5. **دراسة ويست دودلي (Wiest, Dudley, 2003)**

هدفت هذه الدراسة الحالية إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية العادية وطلاب المدارس الثانوية بالمدارس الداخلية (البديلة) من ذوي صعوبات التعلم القرائية. وقامت هذه الدراسة على دراسة لـ (ديكسي وآخرين (Dixie, et al,1990)، التي حددت متغيرات عديدة للدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المراحل الابتدائية وما بعدها، والذين تم تصنيفهم من ذوي صعوبات التعلم القرائية.

وحددت تلك الدراسة ثلاثة عناصر في تعريف الدافعية للإنجاز: أولاً: يحتاج الفرد إلى الكفاءة، وأن يتفاعل مع بيئته بإيجابية من أجل إشباع الحاجات الداخلية، ثانياً: يكافح كل فرد ليصل إلى الاستقلالية، وهذا ضروري للشعور بالكفاءة الذاتية والتحكم الداخلي، ثالثاً: تلعب الأحداث البيئية دوراً رئيسياً في توحيد السلوك، وهذه الأحداث تتحكم في السلوك وتشكل قاعدة أساسية لعملية اتخاذ القرار.

وقام الباحث بدراسة الدافعية للإنجاز لدى ثلاث مجموعات منفصلة من طلاب المدارس الثانوية، المجموعة الأولى: طلاب من ذوي صعوبات التعلم القرائية، المجموعة الثانية: طلاب عاديون بالمدارس العادية، المجموعة الثالثة: طلاب من التعليم البديل. واشتملت مكونات الدافعية على الاستقلالية، الكفاءة وهي المكونات التي لم تشملها الدراسة المشار إليها أعلاه. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين مكونات الدافعية وهي الاستقلالية، والكفاءة، وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما كان الطلاب في المدارس العادية أعلى في التحصيل الأكاديمي، وكذلك من حيث الكفاءة، وأعلى في معدل القلق، بينما كان الطلاب ذوي صعوبات التعلم القرائية، أقل في معدل القلق الأكاديمي، وأعلى من حيث الدعم المقدم من الوالدين، في حين كان الطلاب في المدارس البديلة (الداخلية) أقل من حيث التدخل والدعم من الوالدين واتسموا بميول أعلى في السلوك العدواني.

6. **دراسة زامو (Zambo, 2003)**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المفاهيم المتعلقة بصعوبات القراءة والتي تشمل العمليات المعرفية والمشاعر والدافعية للإنجاز والسلوك لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، حيث تبحث هذه الدراسة في الكيفية التي يفكر بها الأطفال حول عمل عقولهم عندما يقرؤون، حيث إن وصف المفاهيم التي ترتبط بالقراءة للأطفال ذوي صعوبات القراءة ربما

يكون الخطوة الأولى لمساعدتهم على بناء إطار تمثيلي أقوى وأبقى أثرا ليساعدهم على تخطي الصعوبات لديهم. تكونت عينة الدراسة من (11) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة بالإضافة لمدرسيهم وعددهم (6) مدرسين، و(13) من التلاميذ العاديين. وقد قام الباحث بإجراء المسوحات، والمقابلات، والملاحظات الميدانية. كما قام بتطبيق الاستبانات على عينة الدراسة من ذوي صعوبات القراءة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات في المفاهيم المتعلقة بالعمليات المعرفية كالدافعية للإنجاز بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وبين القراء العاديين، كما وجدت اختلافات وفروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وبين التلاميذ العاديين فيما يتعلق بالأحكام التي يطلقونها حول الكتب وحول أنفسهم، وعن أهمية العمليات التي يجريها المخ لتبسيط القراءة.

7. **دراسة كريستوفر لي (Christopher Lee, 2004)**

وكان الهدف منها التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائي لدى طلاب الصف العاشر من ذوي صعوبات القراءة في دراسة الأدب الانجليزي. تكونت عينة الدراسة من (55) طالبا من طلاب الصف العاشر من مدرسة غرب أوتوا بهولندا، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار قصير عن الدافعية للإنجاز والفهم القرائي، وذلك بعد تقديم قصة قصيرة لعينة الدراسة ليقرؤوها. ولمعالجة البيانات قام الباحث باستخدام معامل بيرسون لحساب الارتباط. وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً وصلت في معامل الارتباط إلى (73,.) بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائي لدى عينة الدراسة وهي علاقة ارتباطية قوية. وتؤكد نتائج الدراسة أن هذه العلاقة الارتباطية القوية يمكن استخدامها والتركيز عليها في تعليم الطلاب ذوي صعوبات القراءة عن طريق تنمية الدافعية للإنجاز لديهم.

8. **دراسة مكيومي وروبن (Macciomei & Ruben, 2004)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر ملفات التقويم على زيادة التحصيل الأكاديمي وزيادة معدل الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (46) تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة من خمس مدارس ابتدائية. وقد قام الباحث بتطبيق سلسلة من اختبارات "ويلكسون" لتقويم الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأكيداً متزايداً على أهمية اختيار وسائل تقويم مناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، حيث إن هؤلاء التلاميذ لديهم عجز واضح في

عمليات القراءة، كما أنهم يعانون من نقص في الدافعية للإنجاز، وأنهم عاشوا تاريخاً طويلاً من الإخفاق الأكاديمي. وطبقاً للعديد من البحوث فإن هناك علاقة إيجابية بين الإخفاق الأكاديمي وممارسات التقويم التقليدية، ولذلك فقد تم تطوير عدة بدائل لوسائل التقويم العادية تساعد في زيادة الدافعية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، كما أن الممارسات التقويمية البديلة مثل ملفات التقويم من الممكن أن تكون أداة تقويم مناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

9. **دراسة فريند وبتريشيا (Friend & Patricia, 2004)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الدافعية للإنجاز المرتبطة بوضع الأهداف على أداء عينة الدراسة، حيث تشير هذه الدراسة إلى أن العديد من المراهقين من ذوي صعوبات التعلم القرائية، قد أظهروا انخفاضاً في الدافعية للإنجاز، التي تؤثر بدورها في النمو المعرفي لديهم، كما أن تاريخ الإخفاق الأكاديمي بالإضافة إلى مشكلات معالجة البيانات لدى ذوي صعوبات التعلم القرائية، يتسبب في أن يشك هؤلاء المراهقون في قدراتهم، والذي يؤدي بدوره إلى انخفاض تقدير الذات والدافعية للإنجاز داخل حجرات الدراسة لدى هؤلاء الطلاب. كما أشارت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم القرائية لديهم القدرة على الاستخدام الفعال للعديد من الاستراتيجيات التي من شأنها تحسين عملية التحصيل والتخزين والاسترجاع للمعلومات لديهم، ولذلك فقد تم تصميم استراتيجية لتقوية استخدام مهارات ما وراء المعرفة لزيادة دافعية الإنجاز لديهم.

وتمركزت هذه الدراسة حول أربعة أسئلة بحثية تتعامل مع الدافعية للإنجاز المتضمنة لعملية تحديد الأهداف والمتصلة بالتحكم والكفاءة الذاتية.

وتكونت عينة الدراسة الحالية من (60) مراهقاً من ذوي صعوبات التعلم القرائية، وقام الباحث بتطبيق مقاييس متعددة لقياس القدرة على تحديد الأهداف والاتجاهات والتحكم والكفاءة الذاتية، وهذه المقاييس هي مقياس إعداد الأهداف، ومقياس الاتجاهات الجوهرية والخارجية في الفصل الدراسي وملفات الفهم الذاتي للمراهقين، كما تم استخدام مقاييس أخرى تتعلق بجوانب ما وراء المعرفة، وكشفت نتائج الدراسة عن رفض الفروض، حيث إنه بالرغم من أن بعض الطلاب قد حصلوا على درجات مرتفعة في الأداء الهجائي، والفهم الذاتي والقدرة على وضع الأهداف، والفهم الذاتي للتحكم، والاتجاهات نحو العادات الدراسية، إلا أن هذه الزيادة لم تكن دالة إحصائياً.



10. دراسة ريليت وتريكي (Rillett & Tracey, 2005)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ممارسات الدافعية للإنجاز لدى الآباء الذين لديهم أبناء من ذوي صعوبات التعلم القرائية.

وتكونت عينة الدراسة من (123) والداً وولده خضعوا جميعاً لقياس الممارسات الوالدية الدافعية للإنجاز، كما شملت أيضاً (105) تلاميذ منهم (38) من ذوي صعوبات تعلم قرائية و(67) تلميذاً بدون صعوبات تعلم قرائية في الصفوف من الرابع إلى الثامن، وقد خضعوا لمقياس اتجاهات التلاميذ ومقياس الدافعية للانجاز لدى الأطفال.

وقد أشارت النتائج إلى أن أمهات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يمارسن ممارسات دافعية للإنجاز أكثر من أمهات التلاميذ العاديين، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم تحكم أقل في أدائهم ودافعيتهم للإنجاز أقل من التلاميذ العاديين. كما أوضحت النتائج أهمية العلاقة بين الوالدين والطفل في تنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية.

11. دراسة ساوفجيو وجينفيف (Sauvageau & Genevieve, 2005)

وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز والأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم القرائية.

وقد تكونت عينة الدراسة من (21) طالباً جامعياً من ذوي صعوبات التعلم القرائية، (21) طالباً جامعياً بدون صعوبات تعلم متطابقين في العوامل الديمجرافية (العمر والنوع) ومتطابقين في متوسط درجات التخرج، وقد تمت المقارنة بينهم من حيث خصائص الدافعية للانجاز وأسباب هذا الإنجاز، والتي تم قياسها عن طريق سجلات دافعية الانجاز بالإضافة إلى استبانه قام الباحث بتطبيقها، وأسماها استبانة الاستراتيجية والأسباب.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم القرائية قد تساووا مع الطلاب العاديين من حيث توقع وانتظار النجاح، ولم توجد أية اختلافات بين أفراد المجموعتين من حيث التقدير الذاتي للتحصيل والدافعية، ووضوح الأهداف، وعادات التخطيط وتنظيم الأعمال، ولكن مستوى الطلاب ذوي صعوبات التعلم القرائية كان أقل من الطلاب العاديين في الإتقان. كما تبين أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الانجاز والأداء الأكاديمي، بمعنى أنه كلما زاد معدل الدافعية للإنجاز زاد الأداء الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب، والعكس صحيح.

12. دراسة عبد المعبود داود (2005)

وهدفت إلى الكشف عن أثر برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء القرائية للأطفال ذوي صعوبات تعلم الهجاء في الصف الرابع الابتدائي في تحسين الدافع للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من 40 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وقسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية =20 تلميذاً وتلميذة ومجموعة ضابطة = 20 تلميذاً وتلميذة، وباستخدام اختبار الدافع للإنجاز، وكذا برنامج إكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوي صعوبات التعلم توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المتكامل لإكساب مهارات الهجاء القرائية للأطفال ذوي صعوبات تعلم الهجاء في تحسين الدافع للإنجاز للأطفال ذوي صعوبات تعلم الهجاء.

13. دراسة يسرى عيسى (2005)

وأجراها بهدف التحقق من فعالية برنامج تدريبي مقترح في ما وراء المعرفة لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، وكانت عينة الدراسة مكونة من (32) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني من ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي بمدرسة المعادي الإعدادية الجديدة بنين بمحافظة القاهرة. وباستخدام اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكذا برنامج تدريبي ما وراء معرفي مقترح لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي ما وراء المعرفي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي.

14. دراسة سلويك (Slowik, 2006)

وهدفت إلى التعرف على دور الدافعية للانجاز في التحصيل والفهم القرائي لدى طلاب المدارس الإعدادية ذوي صعوبات القراءة بولاية نيو جرسي، وقد تم من خلال الدراسة قياس جانبين مهمين من جوانب الدافعية للانجاز التي تؤثر في تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي وهما مفهوم الذات كقارئ والقيمة المستخرجة من خلال قراءة نص، وتم التقييم باستخدام ملفات الدافعية للقراءة. كما قامت هذه الدراسة بالتعرف على العلاقة بين مفهوم التلاميذ لقدراتهم في القراءة والقيمة التي يرونها مستفادة من وراء القراءة من خلال أعمال مهارات الفهم القرائي، وأدائهم في اختبار التحصيل والفهم القرائي، وذلك عن

طريق الربط بين نتائج القياس وبين استجابات التلاميذ في جلسات تعلم القراءة وإجاباتهم لاختبار الإنذار المبكر في الصف الثامن بولاية نيو جرسي. بالإضافة إلى ذلك، فقد قامت الدراسة باختبار صدق اختبار ملفات الدافعية للقراءة كأداة مهمة لتحديد الطلاب الذين يشتبه في أن يكونوا في خطر طبقا لإجاباتهم في امتحان الإنذار المبكر. تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن في مدرسة مقاطعة نيو جرسي الذين تلقوا اختبار الإنذار المبكر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من وجود ارتباط بين درجات الإنذار المبكر ودرجات ملفات دافعية القراءة فإن ملفات دافعية القراءة ليست أداة قوية في التنبؤ بأداء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة فيما يتعلق بمهارات التحصيل والفهم القرائي.

15. دراسة سوينجين (Seonjin, 2006)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ما يدركه مدرسو التربية الخاصة عن التدريس بالاعتماد على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية وكيف يوظفون هذا الفهم والإدراك في العملية التعليمية؟

تكونت عينة الدراسة من (5) مدرسين للتربية الخاصة من الصف الثالث حتى الخامس وكلهم يتمتعون بأن لديهم نسبة عالية من ارتباط التلاميذ بهم، بالإضافة إلى أن التلاميذ ينظرون لهم على أنهم مصدر عالٍ لدافعية الإنجاز.

وقام الباحث بإجراء الملاحظات الصفية، وإجراء المقابلات مع المعلمين وتطبيق استبانات الدافعية للإنجاز كمصادر لجمع البيانات.

وكشفت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يتعاملون مع الدافعية للإنجاز على أنها وسيلة عملية لزيادة تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، تساعدهم على بلوغ النجاح الأكاديمي، كما أن التدريس بالاعتماد على الدافعية الذي استخدمه معلمو التربية الخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية للدعم العاطفي والنفسي والأكاديمي اللازم لتخطي الصعوبات التي لديهم يلقي على عاتق المعلمين مسؤولية كبيرة تتمثل في تزويد التلاميذ بالدافعية للإنجاز اللازمة لإعطائهم مثل هذا الدعم. كما كشفت نتائج الدراسة عن أن فهم المدرسين للدافعية والدور المهم الذي تلعبه له أثر كبير في تقوية الدافع نحو الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية.

16. دراسة بيرنستاين ودوري (Bernstein & Dorrie, 2006)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تضمين نظريات الذكاء على الدافعية للانجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية، حيث تشير هذه الدراسة إلى قلة عدد الدراسات التي ناقشت النموذج الدافعي للإنجاز لطلاب المرحلة الإعدادية والثانوية ذوي صعوبات التعلم القرائية، والإعاقات اللغوية ومشكلات الانتباه، ومن هنا قامت الباحثة بدراسة العمليات الدافعية من الصف السابع حتى الصف الحادي عشر والتلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة. كما تم تضمين نماذج للدافعية مبنية على إطار نظري جيد من اجل تسهيل فهم أساس الدافعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية، ولا سيما نموذج دويك Dweck للدافعية، بما يتضمنه هذا النموذج من أسس لنظريات في الذكاء وأهداف التحصيل كعوامل مسؤولة عن نجاح أو فشل الأفراد.

وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مدارس تنتمي للمدينة، وقام الباحث بتطبيق استبانة عليهم تقيس ضمنياً الذكاء والأهداف، بالإضافة إلى أن التلاميذ قاموا بقراءة قصة فشل وبعد ذلك قاموا بالإجابة على أسئلة عن آرائهم في أسباب هذا الفشل وما هي الطرق الايجابية في تخطي هذا الفشل.

وكشفت النتائج أن الذكاء عندما يتم دمجه مع الدافعية للإنجاز فإن ذلك يعمل على مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية على تخطي صعوباتهم وتفادي الفشل.

17. دراسة اوهارا (O, Hara, 2007)

واستهدفت التعرف على أثر برنامج تدخل لتنمية مهارات الفهم القرائي والإلمام بمهارات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة في الصفوف الثالث والرابع. كما اهتمت هذه الدراسة بتناول منهجين إضافيين، المنهج الأول يرتبط بالاتجاه لتعليم مفاهيم القراءة والفهم القرائي، واستراتيجيات التفكير المطبقة في القراءة، والثاني منهج القراءة الإرشادية، ودراسة أثر هذين المنهجين على نمو الفهم القرائي والدافعية للإنجاز والإلمام بالعمليات ما وراء المعرفية، بالإضافة لانتقال أثر تعلم القراءة، وتطبيق استراتيجيات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث والرابع واستمرت لمدة 8 أسابيع، وكان عدد الطلاب خمسين طالباً تم اختيارهم عشوائيا لحضور فصل القراءة الإرشادية. وقام الباحث بتطبيق 3 اختبارات للفهم القرائي وثلاثة قياسات لما وراء المعرفة ومقياس للدافعية للقراءة على عينة الدراسة، أما

بالنسبة للمنهج الأول فإنه دمج للعناصر الدافعية والجاذبة لتدريس المفاهيم القرائية، وكذلك دمج لمحتوى لامعرفي وهو استراتيجيات التفكير المطبقة بما شمله من إلمام بما وراء المعرفة كالتفكير بصوت عالٍ والتفكير التأملي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تقدم دال إحصائياً بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي بالنسبة للمنهج الأول من حيث: أ- ثلاثة اختبارات للفهم القرائي، ب- ثلاثة قياسات لما وراء المعرفة. وبالنسبة لأداء التلاميذ في استبانة الدافعية من أجل القراءة فلم يكن هناك فروق دالة إحصائياً قبل وبعد المعالجة، ومع ذلك فعند استخدام مقاييس أخرى للدافعية للإنجاز عند الطلاب في المنهج الأول والذين تعلموا ذاتيا على زملائهم في منهج القراءة الإرشادية. ومن هنا تؤكد نتائج الدراسة أن التلاميذ في البرنامج الأول قد تفوقوا وتقدموا على زملائهم في برنامج القراءة الإرشادية في الفهم القرائي والدراية اللامعرفية ومعرفتهم بتطبيق استراتيجيات القراءة، والأكثر من ذلك أن طلاب البرنامج الأول كانت لديهم دافعية للإنجاز أعلى، واتضح ذلك في دافعيتهم لأخذ الكتب لقراءتها في المنزل.

18. دراسة رونالد (Ronald, 2007)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات معرفية ودافعية بهدف تحسين التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية، وقد ركز هذا البرنامج على الجوانب الدافعية والمعرفية والاتجاهات والذاكرة الكامنة في عملية التعلم.

وتكونت عينة الدراسة من (25) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم القرائية وتم اختيارهم من رابطة ذوي صعوبات التعلم LDA، خريجي التربية الخاصة من مدرسة "نازرث Nazareth"، مؤسسةBOCES الخاصة بخدمات التعلم التعاوني، مدرسة "رش هنيرتا" العامة. وقام الباحث بتطبيق استبانة من (16) مفردة لتقييم ما مرت به (عينة الدراسة) في أثناء تطبيق التجربة، كما قام الباحث بتطبيق مقياس "ليكرت" في التقويم النهائي على المشاركين في الدراسة.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن البرنامج كان فعالاً مع عينة الدراسة والمتوسطات الأعلى كانت كالتالي: نازرث "Nazareth" رابطة ذوي صعوبات التعلم LDA مؤسسة BOCES الخاصة بخدمات التعلم التعاوني، مدرسة "رش هنيرتا" العامة، حيث إن تلاميذ "Nazareth" كانوا أصغر في السن، فقد تم تطبيق اختبار "كروسكي- واليس "Kruski-Wallis" كما كشفت النتائج أيضاً عن أنه لا توجد اختلافات دالة إحصائيا قائمة

على السن. وأكدت الدراسة فاعلية البرنامج فيما يخص الجوانب الدافعية والمعرفية والاتجاهات والذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم القرائية.

19. دراسة منتصر صلاح (2007)

وهدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب في تحسين الدافعية الأكاديمية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الفهم القرائي، وذلك على عينة مكونة من (72) تلميذاً وتلميذة ذوي صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة أسيوط. وباستخدام مقياس الدافعية الأكاديمية، وكذا اختبار الفهم القرائي توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في القياس البعدي على كل من مقياس الدافعية الأكاديمية، واختبار الفهم القرائي، وذلك لصالح المجموعات التجريبية الثلاث.

20. دراسة صلاح محمد (2008)

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى فاعلية هذا البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية وتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية، وذلك على عينة قوامها (60) تلميذاً وتلميذة (30 من الذكور – 30 من الإناث) من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مدرسة باحثة البادية، 6 أكتوبر الابتدائية بإدارة أوسيم التعليمية. وباستخدام اختيار دافعية الإنجاز، وكذا برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، وذلك على اختبار دافعية الانجاز لصالح المجموعة التجريبية.

21. دراسة نرمين محمود (2008)

واستهدفت بحث العلاقة الارتباطية بين كل من مفهوم الذات القرائي والدافعية للانجاز لدى ذوي صعوبات التعلم القرائية، وبلغت عينة الدراسة (40) تلميذاً وتلميذة (20 من الذكور – 20 من الإناث) من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مدرسة أوسيم الابتدائية بإدارة أوسيم التعليمية. وباستخدام مقياس الدافعية للإنجاز، وكذا مقياس مفهوم الذات القرائي، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.05)



بين كل من أبعاد مقياس مفهوم الذات القرائي والمقياس ككل وبين أبعاد مقياس الدافعية للانجاز والمقياس ككل لدى تلاميذ العينة من (الذكور - الإناث).

وبعد العرض السابق للدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز وعلاقتها بصعوبات التعلم نجد أن معظم هذه الدراسات، التي تضمنت برنامجاً لتنمية الدافعية اتفقت على أن تدريب التلاميذ على بعض المهارات مثل مهارة تحديد الأهداف، أو إدراك الكفاءة، يؤدي إلى زيادة الدافعية للإنجاز. أما من حيث العينة فقد تفاوتت العينة وتدرجت من التلاميذ في بدايات المراحل التعليمية إلى طلاب الجامعة، وهنا يختلف مؤلف الكتاب مع هذه الدراسات، حيث يرى المؤلف أن برامج تنمية الدافعية للإنجاز تؤتي ثمارها بشكل أفضل كلما بدأت في سن مبكرة.



الفصل الرابع عشر

تقدير الذات لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

يحتل مفهوم تقدير الذات مكانة محورية لدى علماء النفس عامة والصحة النفسية خاصة، فهو مفهوم محوري، يمكن من خلاله الكشف عن السواء واللاسواء، وعن الطاقات الكامنة وعن الاحباطات أيضاً، فارتفاع مستواه يعني أن يمضي الإنسان بطاقاته الخلاقة إلى الأمام، وانخفاض مستواه يعني انحصار الإمكانية والطاقة داخل الذات وظهور الأعراض المرضية.

فالفرد لديه دافع أساسي لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته. ويتفاعل الفرد مع واقعه في إطار ميله لتحقيق ذاته، ولديه حاجة أساسية رُغم أنها متعلمةٌ للتقدير الموجب، ويشمل الحب والاحترام والتعاطف والقبول من جانب الآخرين. وهذا التقدير الموجب للذات متبادل مع الآخرين المهمين في حياته. وتحدد حاجات الفرد ودوافعه، كما يدركها أو كما يخبرها، جانبا من سلوكه. (حامد زهران، 2005: 97).

وقد بدأ مصطلح تقدير الذات في الظهور في أواخر الخمسينيات، وأخذ مكانه بسرعة في كتابات الباحثين والعلماء بجانب المصطلحات الأخرى في نظرية الذات، التي زودت بها النظرية الأدب السيكولوجي وقتذاك مثل مفهوم "الذات الواقعية" Real Self، الذي يشير إلى إدراك الفرد لذاته كما هي في الواقع، ومفهوم "الذات المثالية" Ideal Self، الذي يشير إلى الصورة المثالية أو النموذجية التي يتمنى المرء أن يرى نفسه على منوالها، ومفهوم "تقبل الذات" Self Acceptance، وهو المفهوم الذي يشير إلى الفرق بين المفهومين السابقين، أو بين ذات الفرد الواقعية وذاته المثالية. ثم ظهر مفهوم "تقدير الذات" Self Esteem، وهو يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفايته. ومنذ أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات، أصبح كان مصطلح تقدير الذات أكثر جوانب مفهوم الذات انتشاراً بين الكتاب والباحثين. (علاء الدين كفافي، 1989: 102- 103).

وإذا كان تقدير الذات على هذه الدرجة من القيمة، فمن الأهمية بمكان أن نتعرف على المفاهيم المختلفة لتقدير الذات.

مفهوم تقدير الذات

يعرّف تقدير الذات بأنه قيمة يضعها الفرد لمفهومه عن ذاته، وغالباً ما يترادف مع مشاعر الكفاءة الذاتية أو قيمة الذات. (Lioyd, 1985: 116).

ويعرفه الشناوي زيدان (1997: 52) بأنه التقييم الذي يضعه الطالب بنفسه ولنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويشمل كل ما يمتلكه من خصائص عقلية ومادية وقدرة على الأداء، بالإضافة إلى معتقداته واتجاهاته -سواء الإيجابية أو السلبية- نحو ذاته وزملائه وأسرته.

ويشير السيد عبد الحميد (1998: 158) إلى أن تقدير الذات عبارة عن وجهة نظر الطفل نحو نفسه، وتقييمه لها بالاعتزاز والتقدير سلباً أو إيجاباً، ومقارنة نفسه بالآخرين في هذا الإطار.

بينما يرى عبد الرحمن سُليمان وفيوليت فؤاد (1998: 194) أن تقدير الذات عبارة عن تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته فضلاً عن كونه تعبيراً سلوكياً يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته، وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية.

أما جمال حمزة (2002: 177) فيرى أن تقدير الذات هو التقويم الذي يؤمن به الفرد لذاته ويعمل على الحفاظ عليه ويشمل وجهة نظره عن ذاته إيجابياً وسلبياً، فهو بمثابة المرآة لحكم الفرد على مدى كفاءته الشخصية واتجاهاته نحو نفسه ومعتقداته عنها.

وتشير إيمان كاشف (2004: 75) إلى أن تقدير الذات هو مجموعة من الخبرات والاتجاهات والإدراكات التي يخبرها الفرد من خلال تفاعله مع الأفراد المحيطين به، ويكون من خلالها صورته عن ذاته، وأيضاً تقييمه لهذه الذات ويستجيب من خلالها بصورة انفعالية أو سلوكية، وتنعكس على تقديره لصفاته الجسمية وقدراته وخصائصه وعلاقاته بالآخرين.

إلا أن سيد البهاص (2006: 251) يعرف تقدير الذات لدى المعاق بصرياً بأنه إدراك المعوق بصرياً لذاته في أثناء تفاعله مع الأفراد المحيطين به، ويشمل هذا التقييم صورته عن ذاته وصفاته الجسمية، وأيضا تقييمه لتلك الذات انفعاليا وسلوكياً مقارنة بالآخرين في محيط الأسرة والمجتمع.

ويشير أحمد عباس (2007: 30) إلى أن تقدير الذات يقصد به مدى اعتزاز الفرد بنفسه أو مستوى تقييمه لنفسه.

ويعرفه مجدي الدسوقي (2007: 19) بأنه تقييم الفرد لذاته فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها، ويشير التقدير الإيجابي للذات إلى مدى تقبل الفرد لذاته وإعجابه بها وإدراكه لنفسه على أنه شخص ذو قيمة جدير باحترام وتقدير الآخرين، بينما يشير التقدير السلبي للذات إلى عدم تقبل الفرد لنفسه وخيبة أمله فيها وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص أو العجز.

كما تعرفه فوقية راضي (2008: 268) بأنه "تقييم الفرد لذاته فيما يتعلق بقيمتها وأهميتها".

وقدمت صفية فرجاني (2009: 71) تعريفاً لتقدير الذات ينص على أنه "الأحكام والاتجاهات السالبة والموجبة التي يدركها الفرد عن نفسه، من خلال الفكرة التي يدركها عن رؤية الآخرين وتقييمهم له، والتي تؤكد أهمية دور الآخرين، والتفاعل الاجتماعي معهم في تقدير الفرد لذاته".

وفي ضوء العرض السابق للمفاهيم المختلفة لتقدير الذات يلاحظ أن:

أ. معظم المفاهيم أشارت إلى تقدير الذات على أنه عملية "تقييم" يقوم بها الفرد نحو ذاته.

ب. كما أن تعريف ليود (Lioyd, 1985: 116) لتقدير الذات ينص على أنه "قيمة يضعها الفرد لمفهومه عن ذاته، وغالباً ما يترادف مع مشاعر الكفاءة الذاتية أو "قيمة الذات".

وهذا يستدعي ضرورة توضيح الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات في هذا المجال:

تشير ليلى عبد الحافظ (1984: 6) إلى أن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الفرد، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات. وهذا يؤيد ما أشارت إليه تلك المفاهيم من أن تقدير الذات هو عملية "تقييم".

كما أن مفهوم الذات يتضمن فهماً موضوعياً أو معرفي للذات، بينما تقدير الذات يتضمن فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس.

ومما ركزت عليه بعض هذه المفاهيم أيضا الدور الذي يلعبه المحيطون بالفرد في تقديره لذاته، وهذا ما سيتم توضيحه بنوع من التفصيل في نقطة العوامل المؤثرة في تقدير الذات.

ومما سبق يعرّف المؤلف تقدير الذات بأنه: القيمة التي يضعها الفرد لنفسه كمحصلة لما يشعر به الفرد نحو ذاته، من حيث مدى تأثيرها في الآخرين، ومدى تأثرها بنظرة الآخرين نحوها.

العوامل المؤثرة في تقدير الذات

إن تقدير الذات الصحي ليس شيئاً مادياً يمكن منحه للفرد ليصبح ذا تقدير ذات مرتفع، ولكنه محصلة Product لمجموعة من العوامل تتكامل في تناغم لينتج عنها شعور الفرد بأنه مؤهل لمواجهة تحديات الحياة وأنه جدير بالسعادة، ومستحق للاحترام والتقدير.

ويذكر احمد عبد الغني (2003: 50) أن هذه العوامل منها ما يتعلق بالفرد نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة، حيث يتوقف تقدير الفرد لذاته في أي مرحلة من مراحل العمر على البيئة وكيفية تفاعله مع المحيطين به ونظرتهم إليه.

1. الأسرة

فتقدير الفرد لذاته أول ما يتكون داخل بيئة الأسرة، ومن خلال علاقات الفرد بأسرته ينمو تقدير الذات لدى الفرد، وقد تلعب طموحات الوالدين وما يودان أن يحقق طفلهما دوراً مهماً في تطور هذا المفهوم لديه سلباً أو إيجاباً. (عبد الرحمن سُليمان وفيوليت فؤاد، 1998: 195).

فالأسرة تؤثر على النمو النفسي للفرد، وتؤثر في تكوين شخصيته وتحديد ملامحها، كما تؤثر في نموه العقلي والجسمي والاجتماعي والانفعالي وذلك عن طريق نمط التنشئة الأسرية التي تتبعها. (إياد الشوارب، 2006: 135) فالعلاقات الوالدية الداعمة والقائمة على التقبل تعد منبئا بالتقدير العالي للذات. (Venden & Reinke, 2004) .

كما يشيراً علاء الدين كفافي (1989)، وماريا (Maria, 2008) إلى أن الفرد الذي يعيش في أسرة توفر له الأمن يتمتع بتقدير عال للذات، وتنخفض لديه المشكلات السلوكية مقارنة بذلك الفرد الذي يعيش في أسرة تفتقر إلى الأمن.

أما الأساليب غير السوية للمعاملة الوالدية والمتمثلة في: (الرفض، الإهمال، التفرقة، التبعية، الحماية الذائدة) فهي مما يولد شعوراً بالنقص وإحساساً بالدونية وصعوبة في التكيف الاجتماعي، مما يؤثر على تقدير الفرد لشخصيته سلبياً. (محمد خضير وإيهاب الببلاوي، 2004: 38).

ويضيف شيفر وميلمان (1989: 152) أن الآباء الذين يشعرون بضعف في اعتبارهم لذواتهم يقدمون نماذج غالبا ما يقلدها الأبناء، فهم يعاملون أبناءهم بعدم الاحترام نفسه الذي يشعرون به نحو أنفسهم، ويشعر الأبناء أن عدم اعتبار الإنسان لنفسه أمر طبيعي.

وإذا كان الأثر الذي تتركه التنشئة الوالدية على هذا القدر من الأهمية بالنسبة للفرد العادي فإن أثرها يكون أكبر بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة. في هذا الإطار ترى الباحثة الحالية أن صعوبة التعلم لا تؤدي بالضرورة إلى انخفاض في تقدير الذات، بل إن عملية التنشئة الاجتماعية هي التي تحدد مسار الفرد صاحب صعوبة التعلم الإيجابي أو السلبي.

2. الأصدقاء

إن الصداقة بالنسبة لذوي صعوبات التعلم نمط حياة، فهي المساندة الحقيقية لتحقيق التكيف الاجتماعي، ومن ثم التقبل للمسؤوليات والحقوق المتبادلة بين الأصدقاء بغض النظر عن وجود الصعوبة، فيشعر ذو الصعوبة في التعلم أنه مواطن له نفس الحقوق والواجبات، وأن لديه التزامات اجتماعية نحو الآخرين تحسن من سلوكه الاجتماعي، وبالتالي تقل لديه السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا ويتحسن تقديره لذاته. (إيمان كاشف، 2004: 110).

3. صورة الجسم

تلعب صورة الجسم دوراً كبيراً في تحديد مفهوم الفرد عن ذاته الجسمية كأحد أبعاد مفهوم الذات عموماً، وتشوه صورة الجسم قد يكون أحد العوامل التي تعيق الفرد عن التوافق مع ذاته ومع بيئته، وقد يكون هذا سبباً في معاناته من اضطرابات سلوكية تعكس سوء توافقه، ويتضاعف هذا الأثر لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يعول الفرد صاحب الصعوبة على مظهره الجسمي دوراً كبيراً في جاذبيته وقبوله لدى الآخرين. (فتحي الضبع، 2006: 45).

4. خبرات النجاح أو الفشل

تعد خبرات النجاح أو الفشل واحداً من مصدرين رئيسيين لتقدير الذات (Hogan et al, 1997: 688)، فمع تحقيق النجاح يزداد تقدير الفرد لذاته، أما الفشل فإنه يؤدي إلى فقد الفرد ثقته بنفسه وبالتالي انخفاض تقديره لذاته. (فاروق عبد الفتاح ومحمد الدسوقي، 2004: 7).

5. التحصيل الدراسي

إن تقييم التلميذ المرتفع التحصيل لنفسه وقدراته يكون مرتفعاً وتكون اتجاهاته نحو نفسه موجبة، والعكس صحيح بالنسبة للتلميذ ذي صعوبة التعلم (فتحي عبد القادر، 1993: 298). وفي هذا الصدد يرى المؤلف أن مفهوم ذي صعوبة التعلم عن ذاته يرتبط ارتباطا وثيقاً بتحصيله الفعلي.

6. القيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد

إن القيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد في ظلها تتشكل مختلف سلوكياته، وتلك السلوكيات إنما تعكس وجهة نظر الشخص حول نفسه التي بناءً عليها تكون وجهة نظر الآخرين نحوه.

من هنا يمكن القول إن الحاجة إلى تقدير الذات تعتمد على بعدين الأول خاص بالخصائص الشخصية للفرد، والثاني خاص بالتقدير من جانب الآخرين، وكلاهما يرتبط بالآخر ويؤثر فيه فالخصائص الشخصية للفرد تؤثر في تقدير الآخرين له، وتقدير الآخرين للفرد يؤدي إلى تقدير الفرد لذاته. (جمال فايد، 2006: 196).

ولكن حقيقة الاحترام والتقدير رغم تأثرها بالعوامل المحيطة إلا أنها بداية تنبع من النفس، والإنسان الذي يعتمد على الآخرين في تقدير ذاته قد يفقد يوماً هذه العوامل الخارجية التي يستمد منها قيمته وتقديره وبالتالي يفقد معها ذاته، لذا لابد أن ينبعث الشعور بالتقدير من ذات الفرد وليس من مصدر خارجي. (سوسن مجيد، 2008: 169).

خصائص ذوي التقدير المرتفع والمنخفض للذات

إن التقدير الذي يضعه الفرد لنفسه يؤثر بوضوح في تحديده لاتجاهاته ولاستجاباته نحو ذاته والآخرين، فإذا كان هذا التقدير إيجابياً انعكس مباشرة على سلوك الفرد وبدت عليه علامات الرضا والسعادة. (علاء الدين كفافي ومايسة النيال، 1995: 131).

فتقدير الذات المرتفع هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق، فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب أو العمل دون أن يشعر بالحزن أو بالانهيار لمدة طويلة (فاروق عبد الفتاح ومحمد الدسوقي، 2004: 6). كما يعطي الأفراد الثقة في أنفسهم ويزيد من كفاءتهم ومهاراتهم المختلفة خاصة المهارات الاجتماعية، وبالتالي تكون لديهم قدر

على تكوين علاقات حميمة واستمرارها ونجاحها. (فاروق جبريل وعرفات شعبان، 2007: 139).

ويستطيع الشخص مرتفع التقدير لذاته تكوين علاقات جيدة مع المعلمين، وصداقات متنوعة ومتعددة مع الزملاء، ويأخذ الأمور بجد واجتهاد، وهو مطيع للنظام والإدارة المدرسية، ويتميز سلوكه بالنشاط والحركة والمساهمة في الأنشطة المدرسية والأعمال الاجتماعية المختلفة من أجل تحقيق أهدافه الدراسية والمستقبلية، كما يتميز بالثقة بالنفس في المواقف التعليمية ويعمل باستمرار في سبيل التفوق والتميز. (أحمد عباس، 2007: 88). وبالإضافة إلى أنهم أقل عدواناً من الآخرين، فالنظرة الإيجابية والاتجاه الإيجابي للذات والثقة الاجتماعية في التفاعل البناء مع الآخرين كل هذا من شأنه أن يقلل العدوان الموجه للطرف الآخر الذي يدخل في تفاعل اجتماعي مع الشخص مرتفع التقدير لذاته. (معتز عبد الله، 2000: 226).

أما بالنسبة لسمات شخصية ذوي التقدير المنخفض لذواتهم فإنها تنم عن شخصية غير سوية لأن مفهومهم عن ذواتهم أو حكمهم عليها يتسم بمشاعر النقص والدونية ورفض الذات، والإحساس بالعجز في مواجهة الآخرين، والتفاعل معهم، وهنا يكون للسلوك العدواني وظيفة دفاعية لهؤلاء في حماية الذات عن طريق خفض التوتر الناتج عن الإحباط. (الحميدي ضيدان، 1424: 153).

كما يميل الفرد ذو تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة حيث إنه يتوقع الفشل مسبقاً. (فاروق عبد الفتاح ومحمد الدسوقي، 2004: 6).

في هذا الصدد تذكر عزة مبروك (2002: 189) أن التقييم السلبي للذات يدعم لدى الفرد مشاعر الوحدة والاكتئاب. ويضيف بوكر (Bucur,2007:79) أن التقييم السلبي للذات يؤثر بدرجة كبيرة على قدرة الفرد على إكمال مهامه بطريقة جيدة، إضافة إلى ارتفاع مستوى المماطلة أو التسويف.

تقدير الذات لذوي صعوبات التعلم

لما كان تقدير الذات الصحي ضرورة وحاجة من الحاجات النفسية التي يتطلع لها الإنسان عبر كل زمان ومكان وفي مراحل العمر المختلفة، فهو مع الأفراد ذوي صعوبات

التعلم أشد ضرورة، نظراً لطبيعة مشكلاتهم وتداعياتها النفسية التي تفرض عليهم سياجاً من العزلة والاغتراب. (رزق فتوح، 2004: 205).

والفرد صاحب صعوبات التعلم يعيش في عالم مليء بالمثيرات وهو كغيره من الأفراد العاديين لديه حاجات يود إشباعها وأهداف يسعى إلى تحقيقها. وهو في طريقه للاستجابة لهذه المثيرات وتحقيق أهدافه وإشباع حاجاته يجد صعوبة التعلم تسبب له توتراً عصبياً قد تجعله يشعر بالفشل والإحباط مما ينعكس على حياته النفسية والاجتماعية.

دراسات وبحوث تناولت تقدير الذات لذوي صعوبات التعلم

1. دراسة بيسن (Bison, 2003)

واستهدفت التعرف على طبيعة تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، وكذلك دراسة العلاقة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية والسلوك القرائي، والمقارنة بين هذه العوامل لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. تكونت الدراسة من (180) طفلا من ذوي صعوبات القراءة، واستخدم الباحث ملف مفهوم الذات للأطفال ذوي صعوبات القراءة كأداة لقياس مفهوم الأطفال عن قيمتهم وتقديرهم لذواتهم، كما يقيس (9) مجالات أخرى منها المهارات الأكاديمية. والمظهر الخارجي، والتقبل الاجتماعي والسلوك، كما تم تقديم هذا المقياس للآباء بهدف الكشف عن آرائهم في تقدير أبنائهم الذاتي. وتم استخدام نظام التصنيف للمهارات الاجتماعية من أجل قياس المهارات الاجتماعية والسلوك المرتبط بها، وكذلك قائمة سلوك الأطفال من أجل تقييم السلوك. وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في مفهوم الذات، وأظهر (24) طفلاً من ذوي صعوبات القراءة ارتفاعا في مفهوم تقدير الذات، كما ارتبطت مقاييس تقدير وتقييم الذات سلبا مع قياسات السلوك، وتصنيف المهارات الاجتماعية، وكذلك لم تكن هناك علاقة بين مفهوم الطفل لتقدير وتقييم الذات والمهارات الاجتماعية لديه. كما ركزت النتائج على المقارنة بين صعوبات القراءة وصعوبات التعلم المختلطة، وكذلك العلاقة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية والسلوك لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

2. دراسة سميث (Smith, 2004)

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير اختبار لقياس صعوبات القراءة لدى عينة من الكبار ذوي صعوبات القراءة وتقدير الذات المنخفض، حيث قامت الدراسة الحالية بتحليل

دراستين متصلتين بتطوير مصداقية أدوات قياس واختبار صعوبات القراءة لدى عينة من الكبار من ذوي صعوبات القراءة وذوي تقدير الذات المنخفض. تكونت عينة الدراسة من (232) طالباً، منهم (150) من ذوي صعوبات القراءة من طلاب الجامعة، وقام الباحث من خلال الدراسة الأولى ببناء استبانة وتصميمها بناء على الدراسات السابقة، وتم تقديمها إلى عينة الدراسة. وبتحليل العوامل المتصلة بصعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة اتضح من خلال هذه الدراسة أن هناك ثمانية مؤشرات لهذه الصعوبات وهي: ضعف في مهارات التنظيم، تحكم ضئيل في الدوافع، مستوى منخفض لتقدير الذات، قصور في المهارات الاجتماعية، ضعف في معالجات اللغة، صعوبات في مهارات القراءة والفهم القرائي، صعوبات في المهارات الرياضية، ضعف في قدرات الذاكرة.

وفي الدراسة الثانية كان الهدف هو قياس الصدق لأحد مقاييس صعوبات القراءة وتقدير الذات، وقد تم تقديم المقياس إلى (82) فرداً من ذوي صعوبات القراءة ومنخفضي تقدير الذات، وتمت مقارنتهم بمجموعة أخرى من غير ذوي صعوبات القراءة ومرتفعي تقدير الذات، وقد أوضحت النتائج أن هذان المقياسان لهما مصداقية عالية، فقد أظهرا فروقا دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة ومنخفضي تقدير الذات وبين العاديين. كما تؤكد نتائج الدراسة إمكانية تطبيق هذين المقياسين في بيئة المتعلمين ذوي صعوبات القراءة وفيما يتعلق بتقدير الذات.

3. دراسة راب (Rapp, 2006)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني للغة على التحصيل القرائي الأكاديمي والفهم القرائي والتعرف على الكلمات والتهجئة وتقدير الذات لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة ضمت (88) تلميذا تم اختيارهم من مدرستين ابتدائيتين ومن فصلين مختلفين. كما تم اختيار عدد من مدرسين عاديين ومدرس واحد يعمل في حجرة المصادر تم تدريبهم لمدة يومين على استخدام التعلم التعاوني للغة وطرقه وأساليبه وفلسفته، وقد طلب من المدرسين التجريبيين تطبيق التعلم التعاوني للغة على مدار (24) أسبوعا في حين أن المدرسين الضابطين طلب منهما الاستمرار في العمل بالطريقة التقليدية في التدريس. كما قام الباحث بتطبيق اختبار "ت" والمهارات الأساسية، ومقياس الفهم القرائي والتعرف على الكلمات والمصطلحات والتهجئة، ومقياس تقدير الذات، وقد تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين أحادي وثنائي الاتجاه، كما تم استخدام اختبار (Z). وقد أشارت النتائج إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية فيما يخص مهارات الفهم القرائي لصالح أفراد العينة التجريبية، ومن هنا فإن نتائج الدراسة تؤكد أن التعلم التعاوني للغة فعال في رفع مستوى تقدير الذات والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

4. دراسة روبرتس (Roberts, 2007)

وهدفت إلى التعرف على التغيرات الحاصلة في التحصيل القرائي، والاتجاهات نحو القراءة والفهم القرائي وتقدير الذات الأكاديمي لدى المراهقين ذوي المستوى المنخفض دراسيا والذين شاركوا في برنامج ورش العمل. وضحت عينة الدراسة من مجموعتين من المراهقين ذوي المستوى المنخفض دراسيا والذين شاركوا في برنامج ورش العمل. وضحت عينة الدراسة بمجموعتين من المراهقين الذين كان مستوى كفاءتهم في القراءة والفهم القرائي أقل من المتوسط وذلك بهدف تحديد ما إذا كان المشاركون في ورشة عمل القراءة يحصلون أكثر من الطلاب الذين تعلموا في البرامج التقليدية، وبلغ عدد أفراد العينة (80) تلميذا تراوحت أعمارهم بين 13-16 عاما وينتمون إلى مدرستين مختلفتين، (38) تلميذا قاموا بالمشاركة في ورشة عمل للقراءة وهم من المدرسة نفسها، في حين أن (42) تلميذا من المدرسة الأخرى تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية. وقد تم استخدام التصميم التجريبي: الاختبار القبلي والبعدي ذي المجموعة الضابطة، وذلك بهدف مقارنة ما تم اكتسابه في التحصيل والفهم القرائي، والاتجاهات نحو القراءة والتقدير الذاتي الأكاديمي، ومقاييس الميول. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل قياسات التحصيل والفهم القرائي، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أي من المجموعتين في الاتجاهات نحو القراءة أو تقدير الذات الأكاديمي. ومع ذلك فإن التلاميذ في كلتا المجموعتين والذين كانوا قد حصلوا على درجات أقل في الاتجاهات نحو القراءة وفي الفهم القرائي كانت هناك فروق دالة إحصائياً في صالحهم في الاتجاهات نحو القراءة، وبذلك فإن النتائج تشير إلى دعم استخدام ورش العمل في القراءة مع المراهقين كوسيلة لتنمية التحصيل والفهم القرائي، بينما لا تنصح باستخدام ورش العمل كوسيلة لزيادة الاتجاهات نحو القراءة ولا زيادة مستوى تقدير الذات لدى ذوي صعوبات القراءة.



الفصل الخامس عشر

السلوك الانسحابي لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

حينما يولد الإنسان لا يكون سوى كائن بيولوجي لا تميزه أية ثقافة، يولد وله تركيب إنساني من ناحية الجسم، ولكن المجتمع هو الذي يجعله إنساناً، حيث يطبعه بطابعه، ويعدل منه، لكي يكون إنساناً، فالفرد لا يصبح إنساناً إلا باجتماعه بغيره، حيث يتعلم كيف يعدل من تصرفاته كي يقبله بها الآخرون كإنسان ليتمكن من البقاء والاستمرار داخل مجتمعه. والمجتمع شبكة من العلاقات المترابطة والمتبادلة بين الأفراد الذين يعملون على إيجاد نوع التنظيم لهذه العلاقات ويتفاعلون مع بعضهم لإشباع حاجاتهم الأساسية من خلال وسائل منظمة للاتصال والتفاهم والتعايش.

مفهوم السلوك الانسحابي

السلوك الانسحابي من السلوكيات اللاتوافقية التي تصيب الأطفال وهم صغار، بسبب عدم محاكاتهم وعدم تقليدهم للآخرين، فنجدهم غالباً ما ينسحبون وينعزلون عن العاديين، وهذا الانسحاب والتجنب الذي يعيش فيه هؤلاء الأطفال يعمل على عدم نضجهم اجتماعياً ويسبب لهم تأخراً عمن من هم في مثل سنهم. وبالتالي لا يمكنهم التعايش معهم، مما ينتج عنه عدم التفاعل الاجتماعي.

وينظر إلى السلوك الانسحابي على أنه شعور بعدم الراحة في وجود الآخرين وغياب الاتصال بهم، فهو حالة من القلق الاجتماعي الناتج عن التفاعلات الاجتماعية، وهو الميل إلى تجنب المواقف الاجتماعية.

ومفهوم السلوك الانسحابي من المفاهيم الاجتماعية التي تصيب الأطفال في سن مبكرة، فهو كالانطواء والانعزال.

فكلمة انسحاب إذا بحثنا عنها في قواميس اللغة العربية نجدها تعني التراجع والهروب والتقهقر، وفي بعض المعاجم كالوسيط يقال انسحب: أي انجر على وجه الأرض، وانسحب

فلان من المجلس: أي خرج منه لسبب ما، ويقال انسحب الجيش من الميدان. (مجمع اللغة العربية، 1972: 481).

ويرى فاروق صادق (1985: 7) أن الانسحاب يعبر عن السلبية، والجمود، والخجل وعدم الاندماج مع الآخرين.

وتشير ابتسام إسماعيل (1989: 39) إلى أن العزلة الاجتماعية أو الانسحاب يعني عدم توافق الأفراد في علاقاتهم، سواء في محيط أسرهم أو خارجها، وتؤكد أيضاً أن هؤلاء الأفراد قد يفقدون الشعور بالانتماء لجماعة الأقران، ويصبحون بالتالي مغتربين عنهم، ويؤدي هذا الاغتراب في ظل ظروف متباينة إلى الانسحاب من التفاعل الاجتماعي.

ويرى كمال دسوقي (1990: 1601) أن السلوك الانسحابي في علم النفس نقص روح الاستجابة ولا سيما الاستجابة الانفعالية في العلاقات الاجتماعية، وفي هذا إشارة لتراجع الفرد عن المجتمع حيث تكون لديه صعوبات تلقائية المبادأة، ولا يقوى على الاختلاط بحرية، ويمثل اتصاله بالغير مجهوداً كبيراً، ولا يستطيع مشاركة الآخرين في خبراتهم.

ويعرّف كل من عبد العزيز الشخص، وعبد الغفار الدماطي (1992: 409) الانسحاب بأنه مصطلح يستخدم لوصف الأفراد الذين لا يميلون كثيراً إلى التفاعل مع الآخرين في البيئة المحيطة بهم، وبخاصة مع أقرانهم.

ويعرّف جمال الخطيب (1992: 200) الانسحاب الاجتماعي بأنه عبارة عن عجز في المهارات الاجتماعية للطفل وهو انعكاس للعجز في الأداء الاجتماعي.

كما يعرّف عبد المنعم الحنفي (1995: 258) الانسحاب بأنه استجابة دفاعية مؤداها أنه في حالة وجود موقف مهدد، فإن الشخص أو الكائن الحي عموماً قد يلجأ إلى الانسحاب أو التراجع أو الهرب حيث ينسحب الفرد نفسياً، وبالتالي قد يستجيب للهزيمة أو الفشل بأن يقلص نشاطاته أو يحد من دوافعه أو رغباته بقدر ما يستطيع.

وتعرّف سهى أمين (1999: 61) السلوك الانسحابي بأنه الميل إلى العزلة، والانطواء، والشعور بالنقص، ففيه يتجنب الطفل التعرض للناس أو للمواقف أو الأشياء التي تثير في نفسه الضيق، فينطوي على نفسه.

فهذا الطفل يفتقر إلى مهارات الاتصال بالآخرين، والتحدث معهم، واللعب معهم، وكذلك تنقصه القدرة على الاستجابة لمحاولات الآخرين التقرب منه.

وإضافة إلى ذلك يعرّف عادل عبد الله (2002: 81) السلوك الانسحابي بأنه سلوك لا توافقي يعني تحرك الطفل بعيداً عن الآخرين، وانعزاله عنهم، وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته في إقامة علاقات أو صداقات تربطه بهم، أو تجعله يندمج معهم، واجتنابه للمواقف الاجتماعية التي تجمعه بهم، وابتعاده عنهم.

وبعد العرض السابق لتعريفات السلوك الانسحابي لاحظ الباحث أن كل التعريفات السالفة الذكر مشتركة أو متفقة في أن الطفل غالباً ما يميل إلى الانسحاب بسبب عدم تفاعله مع المحيطين به، وهذا يسبب له قدراً من الضيق وعدم الراحة.

وبناء على ذلك يمكن أن يُعرّف مؤلف الكتاب السلوك الانسحابي بأنه سلوك يتضمن عدم قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع من يحيطون به، وعدم إقامة حوار مع الجماعة، مما يؤدي إلى الهروب منهم وانسحابه عنهم وعدم التفاعل والاندماج معهم.

أشكال السلوك الانسحابي

السلوك الانسحابي هو نمط من السلوك يبتعد فيه الفرد عن أداء الوظائف اليومية العامة مع ما يصاحب ذلك من شعور الفرد بالإحباط وخيبة الأمل، كما يشمل معنى الانسحاب أيضاً ابتعاد الذات عن التفاعل الاجتماعي العادي المصحوب بعدم التعاون مع الآخرين وعدم الالتزام بالمسؤولية هذا وتتفاوت أعراض الانسحاب لكنها تشمل عموما قدراً من القلق والأرق وعدم الاستقرار وضعف الانتباه، كما يشمل الانسحاب أيضاً الاتجاه إلى العزلة والتباعد الانفعالي وعدم الرغبة في الاحتكاك الاجتماعي أو الاندماج. (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي، 1996: 425).

ومن ثم نجد أن الانسحاب يتخذ أشكالاً كثيرة ومتنوعة منها:

أ. تجنب المبادرة إلى التحدث مع الآخرين وعدم تأدية نشاطات مشتركة معهم.

ب. الشعور بعدم الارتياح لمخالطة الآخرين، والتفاعل معهم.

وكذلك نجد هؤلاء الأطفال يستخدمون قدراً كبيراً من الطاقة في سلوك التجنب والانعزال والانسحاب، هذا مع تكرار في بعض الأمور المفروضة اجتماعياً، وفي ضوء ذلك نجد أن الطفل يتخذ أشكالاً من التجنب والانسحاب منها:

1. ملاحظة المهام والأنشطة فقط.
2. تقليل الإحساس بالفشل من خلال عدم التنافس مع الأقران.

3. عدم الاشتراك في المهام والأنشطة.

إضافة إلى هذا هناك أشكال فرعية من الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال توصلت إليها بعض الدراسات ومنها:

1. **الأطفال الملاحظون**: الذين يجمعون بين السلوك الملاحظ (المشاهد)، ومستويات دنيا من الانعزال (اللعب البنائي الانعزالي).
2. **الأطفال المستكشفون (الفاعلون)**: الذين يجمعون بين الألعاب الاستكشافية الانعزالية، وأنماط من التفاعل الانعزالي البسيط.
3. **الأطفال غير الفاعلين (غير المشاركين)**: الذين يظهرون سلوكيات لا تعاونية، وألعاباً أدائية منعزلة.

ويلاحظ أن السلوك الانسحابي يظهر لدى الطفل الضعيف السمع نتيجة للصراع بين الرغبة في الظهور والخوف من الفشل في المواقف الاجتماعية، لذلك فهو يتجنب التعامل مع الآخرين ويفضل الانعزال والوحدة نتيجة لشعوره بعدم الأمان والحيرة والفراغ الصامت، ولا يشعر بمتعة الحياة لأنه لا يعرف إذا كان كلامه مفهوماً أم لا، ولذلك فهو يفضل الانعزال والوحدة وأن يعيش على هامش الحياة، مما يؤدي إلى سوء التوافق.

ويعزو مدخل نموذج التعليم الاجتماعي الخجل إلى القلق الاجتماعي الذي بدوره يثير أنماطاً من السلوك الانسحابي، وعلى الرغم من أن النتيجة الطبيعية للانسحاب والتفادي تتمثل في خفض معدلات القلق ومن ثم الخجل فإنه يمنع فرصة تعلم المهارات الاجتماعية الملائمة. ولا تتوقف سلبيات الخجل الناتج عن القلق الاجتماعي عند هذا الحد فحسب، ولكنها تمتد لتكوّن عواقب أخرى معرفية تظهر في شكل توقع الفشل في الموقف الاجتماعي وحساسية مفرطة للتقييم السلبي من قبل الآخرين وميل دائم لتقييم الذات تقييماً سلبياً. (مايسة النيال، 1996: 182).

وهناك أنماط للانسحاب اندرجت تحتها أنماط رئيسية تحت كل منها مجموعة سلوكيات، وهذه الأنماط تتمثل في أن الطفل:

أ. شديد الانطواء، وخامل، ومستوى الحركة الجسمانية لديه منخفض حيث يجلس أو يقف في وضع واحد لمدة طويلة، لا يفعل شيئا غير مشاهدة الآخرين، لا يستجيب لأي شيء.



ب. منطوٍ (يبدو كأنه لا يدرك ما حوله، من الصعب الوصول إليه أو الاتصال به، لا مبال وغير متجاوب في مشاعره، ذو تعبير متبلد).

ج. خجول (يخفي وجهه في المواقف الاجتماعية، ولا يختلط كما يجب بالآخرين، يفضل دائماً أن يكون وحيداً).

وقد يظهر الأطفال عدة أشكال للسلوك الانسحابي من أهمها:

أ. الخجل والانطواء.

ب. السلوك الانعزالي السلبي والإيجابي.

ج. السلوك التجنبي.

ويمكن أن نشير إلى هذه الأشكال والأنماط بإيجاز على النحو التالي:

1. الخجل

الخجل خبرة غير سارة، لها آثار نفسية عنيفة وعميقة ونتائج سلبية غير مرغوبة وعواقب غير مفضلة، إذ أنه معوق للأداء، وبالتالي فهو عامل مثبط في تحقيق الأهداف وإشباع الحاجات. (مايسة النيال، 1996: 174).

وهو شعور بعدم الارتياح الشخصي وصعوبة التعبير عن الذات والرغبة في تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي. (محمد السيد، 1998: 221).

ويشير سُليمان عبد الواحد (2007 أ: 28) إلى أن الخجل هو "حالة من عدم الارتياح وجرح المشاعر والظهور بشكل غير لائق ولا مناسب في المواقف التي تؤدي إلى استجابة سلوكية غير مرغوبة اجتماعياً من عامة الناس والتي تهدد بدورها الهوية الاجتماعية للفرد".

وللخجل أنواع منها:

أ. **الخجل الاجتماعي الانطوائي**: أي الميل للعزلة، ولكن مع القدرة على العمل بكفاءة ونجاح مع الجماعة إذا اضطر الشخص لذلك.

ب. **الخجل الاجتماعي العصابي**: ويتميز المصاب به بالقلق الناتج عن الشعور بالدونية والحساسية المفرطة للذات، وفي أثناء وجوده مع الرؤساء خصوصاً، وبشدة الهلع والشعور بالوحدة النفسية. وهذا يؤدي بالشخص إلى التعرض للصراع النفسي بين رغبته في مصاحبة الآخرين وخوفه من هذه المصاحبة.



وهناك نوعان آخران للخجل هما:

أ. **الخجـل العـام**: والخجل العام ينتج عن قصور في أداء المهارات كالحرج والفشل في بعض الأحيان، في أثناء الاستجابة في الموقف الاجتماعي. وقد يظهر الخجل العام بجلاء في الجلسات الجماعية والرسمية والأماكن العامة.

ب. **الخجـل الخاص**: ويتعلق هذا النوع من الخجل بالعلاقات الشخصية الجمعية.

2. الانطـواء

هو ميل الفرد للعزلة، وعدم مشاركة الآخرين، ويكون تفكيره منصباً على ذاته ويتجنب المواقف الاجتماعية والمشاركة فيها والميل للألعاب الفردية وعدم الشعور بالسعادة مع الآخرين. (صفاء عبد العزيز، 2002: 59).

وهو سلوك سلبي، غير اجتماعي، هدام، يميل فيه الفرد إلى الابتعاد عن الآخرين، وتكون لديه رغبه شديدة في العزلة والسلبية، وقدر كبير من الخجل، مما يؤدي إلى ضعف ثقته بنفسه، وعدم مشاركته لأقرانه في أنشطتهم، مما يفضي إلى تمركزه حول ذاته. (سعيد عبد الرحمن، 2004: 29).

ومن خلال التعريفين السابقين للانطواء نجد أن الطفل الانطوائي يظهر رغبة شديدة في العزلة السلبية وقدراً كبيراً من الخجل والاكتئاب وعدم الميل إلى القيام بالنشاط الخارجي مع مجموعة من الأقران. (عادل الأشول، 1996: 485).

ونجد أن الأطفال المنطويين لا يمتنعون فقط عن الاشتراك مع أقرانهم في مساعدتهم وأنشطتهم، بل إنهم يتسمون أيضاً بالجمود والخجل داخل المدرسة ويتجنبون الاتصال بغيرهم من الأقران ولا يستطيعون الاحتفاظ بصداقات مستديمة، وهكذا نجد أن الطفل كل من يقدم إليه نقداً يجعله محدود الخبرات لدرجة تفوق نموه الاجتماعي والنفسي. (ملاك جرجس، 1984: 9).

مظاهـر الانطواء

وللانطواء مظاهر كثيرة نذكر هنا بعضاً منها على سبيل المثال:

تعد العزلة الاجتماعية من أهم مظاهر السلوك الانطوائي نظراً لانكفاء الطفل على ذاته، وانشغاله بأفكاره ومشاعره الخاصة بدلاً من تطلعاته إلى الآخرين. ولذلك فإن العزلة



الاجتماعية تعتبر أحد المظاهر البارزة للاضطرابات السلوكية في العلاقات الاجتماعية بين الطفل وأقرانه.

وإذا كان لدى الطفل طاقة يخرجها في الجري واللعب والتفاعل مع الآخرين، سواء في المنزل أو المدرسة، فإن عدم قدرة الطفل على القيام بذلك التفاعل يؤدي إلى حرمانه من التفاعل الإيجابي اللازم لنموه. (رشا محمد، 1999: 47).

وبناءً على ذلك نجد أن العلاقات الاجتماعية هي الأساس في نشأة العصاب، فعندما تكون هذه العلاقات غير ملائمة، ينشأ عند الطفل القلق الأساسي، الذي هو شعور بالعزلة والعجز في عالم عدائي لا يفهم الطفل. (صلاح مخيمر، 1979: 303).

إن الطفل المنطوي غالباً ما يُؤثر العزلة والاعتكاف، ويجد صعوبة في التفاعل مع الناس، فيقصر معارفه على عدد قليل منهم ويتجنب التواصل الاجتماعي، ويقابل الغرباء في حذر، وهو شديد الحساسية لملاحظات الآخرين، ويتعرض بسهولة لجرح مشاعره.

وهو كثير الشك في المحيطين به، وهو شديد القلق على ما قد يأتي به الغد من أحداث ومصائب ومتقلب المزاج ويستسلم لأحلام اليقظة وغالباً ما يندم على ما فات. وإلى جانب هذا فإنه دائم التأمل في نفسه، ويهتم بأفكاره ومشاعره بأكثر من اهتمامه بالعالم الخارجي، وقد يتأمل ويفكر طويلاً قبل أن يبدأ في عمل أي شيء. (أحمد راجح، 1999: 471).

وهناك أنماط انطوائية عديدة لها تأثيرات على الشخصية منها:

أ. الحدس الانطوائي: وأصحاب هذا النمط لا يهتمون بالمؤثرات الحسية الخارجية وهم ينساقون في انفعالاتهم من الكره أو الحب.

ب. الشعور الانطوائي: وهؤلاء يميلون إلى إقامه الانسجام مع عالمهم الداخلي، ولهذا فإنهم يميلون إلى العزلة ويستغرقون في حياتهم الانفعالية بمختلف صورها.

ج. التفكير الانطوائي: ويتميز أصحاب هذا النمط بأن أفكارهم تتسم بالطابع النظري والتأمل والتفكير، وهم غير مبالين، ويميل أصحاب هذا النمط إلى العزلة والبعد عن إقامة علاقات ودية مع الآخرين.

د. الإحساس الانطوائي: ويميلون غالباً إلى الاستغراق المفرط في المحسوسات والاستمتاع بالفنون والمناظر الطبيعية.

3. **السلوك الانعزالي**

هو تجنب الطفل الانخراط في علاقات اجتماعية مشبعة مع الآخرين، وتفضيل البعد والصمت والامتناع بشكل متعمد عن الاتصال بالآخرين. (صلاح الدين حمدي، 2003: 9).

إن معظم الأطفال ذوي السلوك الانعزالي يشعرون بالخوف وعدم التأكد والنبذ والهجر والوحدة بين أقرانهم، وبأنهم يساء فهمهم. (مصطفى محمد، 2000: 55).

كما أن فئة من أطفال المدرسة الابتدائية يتم اختيارهم من بين زملائهم كأشخاص يمكن قضاء بعض الوقت معهم، وهؤلاء الأطفال قد تم نبذهم بشكل مقصود من الأصدقاء أو يتم تجاهلهم، ويحدث الشكل المتطرف من العزلة عندما ينسحب الأطفال على الدوام أو في أغلب الأوقات إلى عالمهم المتخيل الخاص. (أميمة عبد الفتاح، 1991: 115).

هذا وقد لوحظ أن صداقة الأقران تقلل من إحساس الفرد بالعزلة، حيث يجد من يشاركه في الإعاقة ويستطيع أن يتبادل معه الحوار لفهم اللغة بينهما، مما يزيد من نضجه الاجتماعي. وإن الفرد الذي يشعر بالعزلة يحس بأنه بعيد عن الآخرين، وأن أقرانه لا يقبلون عليه ولا يشبعون له حاجاته الاجتماعية المختلفة، حيث يفشل في اجتذابهم نحوه بأي صورة كانت، نظراً لوجود ضعف في الاتصال بهم وقصور في العلاقات الاجتماعية التي يمكن أن يقيمها معهم . (سيمون عبد الحميد، 1995: 36).

والنقص في التكيف الاجتماعي قد يؤدي إلى السلوك اللاسوي إلى جانب وجود إحساس بالهامشية، وإن مثل هؤلاء الأفراد يعيشون على هامش الجماعة.

إن الشعور بالعزلة يمثل حالة من الكبت للخبرات المحيطة في اللاشعور، والتي اكتسبت خلال مرحلة الطفولة المبكرة في إثر الفشل في الحصول على الدفء والعلاقات الحميمة مع الآخرين وإحباط الحاجة إلى الانتماء. وهذا ما تراه مدرسة التحليل النفسي. (عادل عبد الله، 1997: 176).

كما أكدت بعض الدراسات في نتائجها أن الأطفال الذكور الضعاف السمع كانوا يشعرون بالعزلة الاجتماعية، أما الإناث الضعيفات السمع فكن يشعرن بأنهن مقبولات من الآخرين. (Maxon et al, 1991: 7).

4. **السلوك التجنبي**

هناك أطفال يبدون معدلاً عاليا من استجابات التجنب والعزلة في مواقف واسعة التنوع ويتجنبون التفاعلات الاجتماعية ويكون لهم أصدقاء قليلون، واهتمامات محدودة،

ويكون سلوكهم قائماً على معدل منخفض من التفاعل الاجتماعي ويحدثون صراخاً متكرراً وحساسية تجاه التقدم وعدم التشجع في مواجهة الفشل والرعب الشديد، ونقص الحماس ونقص الاهتمام والحزن والاستياء تجاه المهام. (Ling et al, 1993:158)

إن الأطفال ذوي السلوك التجنبي في سن المدرسة الابتدائية الذين تم علاجهم بالتدعيم الاجتماعي الطارئ والذين يقدم لهم علاج معرفي يركز على التحكم الذاتي أو على الضبط والتحكم بالأدوية، أظهروا تحسناً كبيراً على مقياس تقدير المدرسين أكبر من زملائهم الذين استقبلوا تدريباً على ضبط الذات. (Bugental et al, 1997: 250)

وقد ينشأ السلوك الانعزالي التجنبي لدى الطفل من خلال الإيحاء للطفل أن الصمت افضل من الكلام فيلتزم الصمت في كثير من المواقف الاجتماعية، وعندما يحتاج للكلام يجد صعوبة في استخدامه. (ناصر المحارب، 1994: 213).

وقد جاءت أهمية العلاج التتبعي للأطفال ذوي السلوك التجنبي لتحسين السلوك الاجتماعي لديهم من خلال التفاعل الاجتماعي الطارئ وتتبعه إجراءات ضبط الذات لتحقيق تحسين طويل المدى. (Petti, 1993: 437).

ويرى المؤلف أن السلوك الانسحابي وما ينتج عنه من أشكال متعددة كالانطواء والانعزال والتجنب كل هذه الأشكال نجدها متداخلة في بعضها بعضاً ولا يمكن أن نفرق بينهما لقربها في المعنى على الرغم من اختلافها في اللفظ والأسلوب.

ولذا نجد صعوبة بالغة في البحث عن السلوك الانسحابي بصفة خاصة لاشتراكه مع بعض المصطلحات الأخرى. ويود المؤلف أن يشير هنا إلى ندرة وقلة الدراسات والبحوث في هذا المجال على المستويين الأجنبي والعربي.

كما أكد سُليمان عبد الواحد (2007 ج: 23) أن ذوي صعوبات التعلم يتصفون بالانطوائية، والعدوان، ويعانون من الشعور بالقلق والإحباط والحرمان، والتمركز حول الذات، والاندفاعية، والتهور، وعدم القدرة على ضبط النفس، وانخفاض مستوى النضج الاجتماعي، وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي.

الانسحاب والمفاهيم المرتبطة به .. حدود فاصلة

إذا نظرنا إلى مفهوم الانسحاب نجد أن هناك تداخلاً بين هذا المفهوم وغيره من المفاهيم النفسية الأخرى مثل:

1. الانطواء . Introversion
2. الخجــــل . Shyness
3. الانفــــراد .Lonely
4. الاغتـــراب .Alienation
5. الوحدة النفسية .Loneliness
6. الاكتئـــاب . Depression
7. المهارات الاجتماعية .Social Skills

الانطواء والانسحاب

يتداخلان كل منهما في الآخر، ولكـن نـرى أن الانطـواء يعتبـر شـكلاً مـن أشكال الانسحاب، وبالتالي نجد أن مصطلح الانطواء استخدمه يـونج للدلالـة علـى اتجاه اهتمام الفرد نحو العالم الداخلي، وليس للعالم الخارجي، حيث يبدي المنطـوي مـيلاً إلى الانـسحاب عن الاتصالات الاجتماعية، وإلى التقوقع داخل الذات، وإلى الاهتمام فقط بأفكاره الخاصة وخبراته الذاتية. (عادل الأشول، 1987: 525).

الخجل والانسحاب

الخجل يعد مصدراً من مصادر القلق الاجتمـاعي الـذي يـؤثر في قـدرة الفـرد علـى التعامل بفاعلية مع الآخرين، وهو أيضاً أحد أشكال الانسحاب.

والخجل نزوع إلى تجنب التفاعـل الاجتمـاعي والإحجـام عـن المـشاركة في المواقـف الاجتماعية المختلفة، أو المشاركة بصورة غير مناسبة، فالخجول يـود التقـرب مـن الآخـرين لكنه لا يقوى على تحقيق رغبته اعتقاداً منه بـأن الاتـصال الاجتمـاعي سـوف ينتهـي بخـبرة سلبية مؤلمة. (حسين الدريني، 1984: 128).

والطفل الخجول غالباً ما تعوزه المهارات الاجتماعية، فهو لا يعير اهتماماً بالآخرين، ولا يتصل بهم، ولا يظهر تعاطفاً أو اعتباراً للغير، مما يحول دون أن يرى الآخرون الـصفات الجيدة لديه، إنه يجد صعوبة في الاجتمـاع مع أشـخاص جُـدد، أو في الاسـتمتاع بـالخبرات الجديدة، ولذا فهو لا يحصل إلا على القليل من الثنـاء الاجتماعي ولا يسعى إليه الآخرون.

وهناك من أضاف أن الخجل يوصف بأنـه الميـل إلى تجنـب التفاعـل الاجتمـاعي مـع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسـبة، كمـا أنـه حالـة تجعـل الفـرد ميـالاً إلى

الاهتمام المبالغ فيه بالتقييم الاجتماعي الصادر عن الآخرين وإزاءه. (حسن مصطفى، 2001: 331).

ومما سبق يتضح أن الخجل يختلف عن الانسحاب، في أن الخجل ليس مرتبطاً بالخبرات السيئة خلال التجارب الاجتماعية مع الآخرين، بل هو نابع من شخصية الفرد نتيجة نقص تقدير الذات، أو نقص المهارات الاجتماعية. فالأطفال الخجولون يرغبون عادة في إقامة علاقات اجتماعية، ويبذلون محاولات لإقامتها، بينما الانسحاب يكون أكثر شدة حيث يسعى الطفل إلى الانسحاب عما يحيط به من الآخرين وبالتالي يتجنب كل من حوله، فالطفل الخجول يشعر بعدم الارتياح، لكنه يستمر في البحث عن اتصال اجتماعي، في حين أن الأطفال المنسحبين غالباً ما يتعمدون أكثر وأكثر البعد عن الآخرين وعدم الاتصال بهم.

ويرى البعض أن الخجل ظاهرة اجتماعية ونفسية تسيطر على قدرات الفرد ومشاعره وأحاسيسه منذ الطفولة، ويتصف الخجول بعدم القدرة على التكيف والانسجام مع نفسه ومع المحيط الذي يعيش فيه. (السيد السمادوني، 1994: 5).

الانفراد والانسحاب الاجتماعي

الانفراد مفهوم طبيعي وجودي يعكس تفرد الشخص، والانفراد الوجودي حالة تعكس الذاتية المتفردة للشخص، ومحدودية ذات الشخص عن ذوات الآخرين، حيث تكون له فرديته وشخصيته وذاتيته المتميزة، فيندرج مع غيره في ثنائي متفتح وصادق يحب بعضهما بعضا ولا يندمجان في شخص واحد أو شعور واحد.

فالانفراد عملية إرادية حيث يحدث في بعض الأحيان أن يعمد الفرد إلى اعتزال الناس بمحض إرادته، والاختلاء بنفسه مع فكرة أو موضوع ما، ولا يعتري الفرد عندئذ أي إحساس بالضيق أو التوتر بسبب كونه وحيداً، وهذا يختلف عما يتضمنه مصطلح الانسحاب الذي هو ضعف عام في العلاقات الاجتماعية ونقص في التفاعل الاجتماعي، وهذا كله بسبب قصور في المهارات الاجتماعية الخاصة بالطفل. (سيمون عبد الحميد، 1995: 17).

الاغتراب والانسحاب

إذا نظرنا إلى المفهومين نجد أن كل منهما قد يتداخلان، فنجد أن كلاً منهما قد يكون داخلي أو خارجي النشأة، ولكن نلاحظ أن الانسحاب مرتبط بالمكانة والموضوعية.

بينما الاغتراب يكون مرتبطاً بالوحدانية والذاتية أكثر (Kubistant, 1997: 25). هذا وقد وردت العزلة كأحد مظاهر الاغتراب، فبالتالي يمكننا أن نضع الانسحاب أيضاً من ضمن مظاهر الاغتراب، حيث ذكر في كثير من الدراسات أن أبعاد الاغتراب (الاغتراب عن الذات، العجز، اللامعنى، العزلة الاجتماعية).

الانسحاب والشعور بالوحدة النفسية

يمكن الربط بين الانسحاب والشعور بالوحدة النفسية غالباً، للحصول على كون الفرد وحيداً من الناحية العاطفية والاجتماعية مع الشعور بالنقص وعدم الانتماء ونقص العلاقات المهمة في حياة كل فرد.

ويرى بعض العلماء أن الشخص يشعر بالوحدة النفسية حين يعي أو يشعر بعزلته، ويبدو مكتئباً أو مهموما من جراء إحساسه بالوحدة. ويترتب على هذا الإحساس أن ينأى الفرد بنفسه أو يتباعد عن المجتمع ويبدو بلا رفيق أو صديق، ويشعر تبعاً لذلك كما لو كان مقفراً من الوجهة النفسية والمعنوية. (Turnes, 1992:6).

إن الشعور بالوحدة النفسية حالة انفعالية غير سارة تتضمن الشعور بعدم الانسجام مع الآخرين والحاجة إليهم، والإحساس بعدم وجود من يفهمه ويشاركه أفكاره واهتماماته، وأن الآخرين مشغولون دائما عنه. (محمد السيد، 1998: 123).

أما السلوك الانسحابي فيظهر نتيجة للصراع بين الرغبة في الظهور والخوف من الفشل في المواقف الاجتماعية، لذلك فهو يتجنب التعامل مع الآخرين ويفضل البعد عنهم لكي لا يجد نفسه في موقف لا يتمكن من التصرف فيه. ولذلك يفضل الصمت لأنه يشعر بمتعة الحياة. (مايسة النيال، 1996: 181).

كما أن الفرد يعتبر وحيداً من الوجهة النفسية عندما يشعر ويحس بعزلته في وحدته، ويبدو مهموماً من جراء إحساسه بالوحدة.

والوحدة النفسية هي إحساس يشبع وجوده بصورة مختلفة لدى الناس جميعاً، ويتحدد نصيب الفرد من الوحدة النفسية في ضوء مدى ابتعاده عن الآخرين، وبالتالي تعتبر الوحدة النفسية استجابة انفعالية من جانب الفرد لصور الحرمان الاجتماعي. (إبراهيم قشقوش، 1981: 112).

ويرى المؤلف أن هناك تداخلاً وارتباطاً كبيراً بين مفهوم الوحدة النفسية والانسحاب الاجتماعي، فكلاهما يتضمن السلبية في العلاقات الاجتماعية، والنقص في التفاعل

الاجتماعي. ونلاحظ أن بينهما علاقة ارتباطية بمعنى أننا لا نستطيع أن نفرق بينهما أو نقرر أيهما السبب.

الاكتئاب والانسحاب الاجتماعي

إن الاكتئاب وما يصاحبه من مشاعر الضجر والفتور يؤدي إلى خفض التفاعلات الاجتماعية للفرد وخوفه وقلقه وضعف ثقته بالآخرين. (Jackson, 1990: 146).

وكثيراً ما نجد مظاهر مشتركة بينهما من قبيل نزعة الفرد إلى الحزن والكآبة والعزلة الاجتماعية، فنجد الاكتئاب أعمق بكثير جداً من الانسحاب. فالاكتئاب يتضمن بالتأكيد الانسحاب كأحد مظاهره وأعراضه المرضية. (Lewis, 1993: 143)

والشعور بالانسحاب أحياناً يدفع الشخص إلى التخلص مما يعانيه عن طرق الانخراط والاندماج في علاقات وتفاعلات اجتماعية فعالة بينما نجد الاكتئاب وسيلة للاستسلام.

ومن هنا تتحدد العلاقة بينهما في بعض النقاط التالية:

أ. يمكن أن يكون الاكتئاب نتيجة لقلة النشاط الاجتماعي للفرد.

ب. وأحيانا يكون الانسحاب هو السبب في الشعور بالاكتئاب.

ج. وأحيانا يكون كل منهما نتيجة انهيار العلاقات الحميمة.

ويرى المؤلف أن الاكتئاب يختلف عن الانسحاب، فالاكتئاب خبرة الشعور بخيبة الأمل والوهم والحزن وعدم الرضا والسعادة والتوافق المزاجي، وغالباً ما يكون الفرد منقبضاً وقنوطاً ويائساً وتعيساً.

السلوك الانسحابي والمهارات الاجتماعية:

يعتبر السلوك الانسحابي تعبيراً عن العجز والقصور في المهارات الاجتماعية، كما قد يكون انعكاساً للعجز في الأداء الاجتماعي.

فالأطفال الذين يعانون من السلوك الانسحابي، عادة يتحاشون الآخرين، ولا يثقون بالغير، وهم متحفظون، ويترددون في الالتزام بمعظم الأشياء، كما أنهم لا يميلون إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية، وغالباً ما يميلون إلى الصمت، والحديث المنخفض، وينظر الآخرون إليهم على أنهم مثيرون للملل يجب تجنبهم، مما يزيد من خجلهم. إن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، ولا يحبون الاتصال بالآخرين. (مفيد حواشين، وزيدان حواشين، 1996: 153).

الصوت من طبقة الصوت، وارتفاع الصوت ونوعية الصوت. (عبد العزيز الشخص، 1997: 179).

وقد تنخفض قدرة الطفل على التعبير بفاعلية في مختلف المواقف الاجتماعية، مما يؤدي به إلى الانسحاب من تلك المواقف والتفاعلات، حيث إن الاضطرابات في اللغة تهيئ الفرصة للطفل لتجنب التفاعل والاحتكاك بالآخرين. (زكريا الشربيني، 2001: 94).

ويمكن القول إن ضعف المستوى اللغوي الذي يعاني منه الطفل ذو صعوبة التعلم يساهم بشكل كبير في انسحابه من المواقف والتفاعلات الاجتماعية. وهذا يجعله عديم الرغبة في المبادرة للمشاركة في جميع الأنشطة والمهام المختلفة المُسندة إليه ولا سيما في البيئة المدرسية.

2. الخوف من مواجهة الآخرين

نظراً لشعور الفرد بأنه غير مقبول اجتماعياً أو لضعف ثقته بذاته أو الشعور بأنه أقل من زملائه، كل هذا يجعله لا يشارك الآخرين في الأعمال التي يقومون بها، وبالتالي يخاف من الاحتكاك بهم.

إن أحد أسباب العزلة الاجتماعية هو خوف الأطفال من الآخرين حيث يتجنب الأطفال مشاعر الآخرين السالبة التي تعد مصدراً للألم لدى هؤلاء الأطفال، وبالتالي يهرب الأطفال وينسحبون من التفاعل الاجتماعي طلباً للأمان والوقاية من تلك المشاعر السالبة. (شيفر وميلمان، 1999: 267).

وهناك أطفال لا يشاركون باللعب بسبب الخوف أو الخجل، ومن ثم يضطرون إلى الانسحاب والانعزال عن الآخرين. (زكريا الشربيني ويسرية صادق، 2000: 341).

ومن هنا نجد أن الخجل والانسحاب أحد أشكال الخوف، الذي يتميز بالإحجام عن التعامل مع الغرباء من الأشخاص. (هدى قناوي وحسن مصطفى، 2000: 241).

وبناءً على ذلك يمكن القول إن الأطفال المنسحبين اجتماعياً يتجنبون اللعب مع الأقران والمشاركة في التفاعل الاجتماعي نتيجة مخاوفهم المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وما قد يترتب عليه من نتائج، بالإضافة إلى القلق السلبي الموجود لديهم. (Harrist et al., 1997: 278).

ويرى مؤلف الكتاب أن خوف الأطفال ذوي صعوبات التعلم من نتائج التفاعل الاجتماعي وما يترتب عليه مع الأقران والمعلمين يُعد أحد الأسباب التي لها دور في سلوكهم الانسحابي من هذه التفاعلات الاجتماعية.

3. نقص وقصور المهارات الاجتماعية

إن العجز في المهارات الاجتماعية يرتبط بالاكتئاب واليأس لدى الأطفال، وبذلك يمكن تنمية هذه المهارات من خلال برامج علاجية مثل البرامج الخاصة بالتدريب على المهارات الاجتماعية، وتوكيد الذات، لدمج الأطفال المعزولين أو المنسحبين أو المنبوذين في الوسط الاجتماعي لهم حتى لا يصابوا بالاكتئاب نتيجة لذلك. (محمد السيد، 1998: 65).

وكذلك جاءت بعض الدراسات أيضاً مؤكدة لزيادة المعززات الاجتماعية، مما يؤدي إلى زيادة كبيرة في السلوكيات المعززة اجتماعياً مع انخفاض السلوك الانعزالي بنسبة (5-75٪) كما أن المهارات الاجتماعية تلعب دوراً مهماً داخل الملعب وقد امتد أثرها خارج الملعب فقد اختفاء السلوكيات الانعزالية. (Anderson, et al. 1991: 249).

كما يؤدي نقص المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال إلى صعوبة التوافق الاجتماعي مع الآخرين والبيئة المحيطة بهم، هذا بالإضافة إلى قلة التفاعل الاجتماعي ونقص الميول، والاهتمامات، والانسحاب، والعدوان، وعدم تحمل المسؤولية الاجتماعية، واضطراب مفهوم الذات. (سهير كامل، 1988: 180).

وعدم تكوين المهارات الاجتماعية بصورة سليمة لدى هؤلاء الأطفال يجعلهم أقل قدرة على التصرف في معظم المواقف المختلفة. (سهى أمين، 1999: 22).

ويمكن أن يتضح لنا أن القصور أو قلة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الضعاف السمع يعد أيضاً من أهم العوامل والأسباب التي تؤدي بهم إلى الانسحاب والانعزال والانطواء في جميع المواقف والتفاعلات الاجتماعية، سواء كانت في البيئة الاجتماعية أو في البيئة التعليمية.

4. ضعف الثقة بالنفس

ضعف هذه الثقة غالباً يأتي عن طريق فقد الأمن وضعف الروح الاستقلالية للفرد والتردد واللجلجة وشدة الحرص وتوقع الشر.

ونتيجة للشعور بضعف الثقة بالنفس والنقص تبدو مظاهر السلبية لدى هؤلاء الأطفال، وغالباً ما تظهر في سلوك لفظي، أو حركي أو صمت، كما يتظاهر بعدم الفهم أو

الاستجابة أو شغل الوقت في أعمال لا قيمة لها. (عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربيني، 1998: 333).

ومن هنا يمكن القول إن ضعف الثقة بالنفس لدى الأطفال الضعاف السمع يدفعهم إلى الانسحاب من البيئة المحيطة بهم ولا سيما بيئتهم المدرسية حتى لا يتعرضوا للنقد من جانب زملائهم أو معلميهم في المدرسة، وهذا ما انتهت إليه نتائج دراسة السيد عبد اللطيف (1994).

5. اتجاهات العاديين إلى الطفل

إن نظرة العاديين إلى الطفل المعوق بصفة عامة، وتنطوي على الشعور بانخفاض المنزلة أو المكانة الاجتماعية، وتؤكد أحياناً على الاختلاف والنقص عن باقي الأفراد، فإن الطفل يأتي برد فعل على شكل سلوك غير ناضج كالعدوان اللفظي، والمادي، أو على شكل سلوك انسحابي، وهروب من مواجهة الموقف ككل. كما تؤدي تلك الاتجاهات إلى شعور الطفل المعوق بالنقص، والقصور، والعجز، والتعرض لمواقف الإحباط، وإلى صعوبة إقامة علاقات صداقة مع الآخرين (العاديين)، والفشل في عمليات الاتصال المتنوعة بينهم. (رمضان القذافي، 2001: 224).

ويمكن القول إن الأسباب التي تقف وراء السلوك الانسحابي عديدة وكثيرة وتتداخل فيما بينها ولكنها تؤدي إلى نتيجة واحدة وهي السلوك الانسحابي لدى هؤلاء الأطفال.

6. الشعور بعدم الأمن

إن كثيراً من هؤلاء الأطفال لا يشعرون بالأمن والطمأنينة وقد لا يميلون إلى الاختلاط والاندماج بالآخرين وتعريض أنفسهم للغير، لأنهم غالباً ما تنعدم عندهم الثقة بأنفسهم، وهم دائمو الخوف من المجهول (المستقبل) ولذلك لا يمارسون المهارات الاجتماعية، ويترددون عن مقابلة ومواجهة الناس، والتعامل والمشاركة مع الآخرين بسبب عدم إحساسهم بالأمن.

وبالتالي نجد هؤلاء الأطفال إذا دخلوا في تفاعل مع الآخرين غالباً ما يتعرضون للنقد والسخرية نتيجة مواقفهم السلبية التي لم يداوموا عليها على غير عادتهم نتيجة انعزالهم. كما يتعرضون للنقد من الأقران ومن الكبار بل ومن الوالدين والمعلمين وكل من يحيط بهم ويعرفهم.

وبناء على ما سبق يرى مؤلف الكتاب أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون الكثير من عدم الإحساس بالأمن والأمان خلال تفاعلهم مع الزملاء والوالدين والمعلمين، الأمر الذي قد يؤدي بهم إلى عدم الانخراط في تلك التفاعلات التي قد تسبب لهم الألم والنقد، ومن هنا يضطرون إلى الانسحاب من تلك المواقف والتفاعلات الاجتماعية.

هذا ويعد القصور في المهارات الاجتماعية من أهم تلك العوامل والأسباب المؤدية إلى السلوك الانسحابي.

حيث إنه من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية، وكيفية معالجة العجز يمكن السيطرة والتغلب على الآثار التي تترتب على معظم هذه الأسباب.

وهذا لا ينفي الدور التي تقوم به تلك الأسباب بجانب القصور في المهارات الاجتماعية في ظهور السلوك الانسحابي.

ويرى المؤلف أنه يجب التأكيد والاهتمام بمواجهة السلوك الانسحابي من خلال البرنامج التدريبي القائم على تعديل السلوك الانسحابي بوساطة التواصل والتفاعل بين هؤلاء الأطفال وخلق روح الحوار معهم مما يجعلهم في تفاعل دائم بين أقرانهم ووالديهم ومعلميهم. وبذلك نجد أن التدريب على التواصل له أهمية كبيرة في تحسين هذا السلوك فإننا عندما نقوم بخفض السلوك الانسحابي يزداد التواصل، وهذا دليل على التفاعلات الاجتماعية بين هؤلاء الأطفال، وإن القصور في المهارات الاجتماعية ليس وحده السبب الرئيسي المؤدي إلى السلوك الانسحابي من المواقف الاجتماعية.

7. الحساسية الزائدة

إن الحساسية الزائدة تجعل الطفل يتأثر أكثر من اللازم بالأحداث ويبالغ مبالغة لا معنى لها في تلقي هذه الأحداث، ويعطي الأشياء صدى لا يستحقه، بالإضافة إلى ذلك فإنه يتوقع ردود فعل غيره من الناس قبل أن يعاملوه أو يتصل بهم فيخشى عن قرب أو عن بعد أن يؤذي الآخرون إحساسه، ومن ثم ينساق مثل هذا الطفل مع إحساسه ويعزو النقص لنفسه، ويتمكن سلوك العزلة منه، وتختل فاعليته الاجتماعية، ويؤثر العزلة عن الناس والمجتمع تفادياً لما يعتقده مهدداً لسلامته العاطفية من أخطار متوهمة بالطبع. (حسن مصطفى، 2001: 335).

خصائص الأفراد ذوي السلوك الانسحابي

يبدأ السلوك الانسحابي كاضطراب مبكر في سن عامين ونصف العام بعد انتهاء القلق والخوف من الغرباء الذي يعد ظاهرة طبيعية خلال هذه الفترة، ولكنه يظهر في السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية عندما يضطر إلى الاحتكاك والتفاعل والتعامل الاجتماعي، وإن كان من الممكن ظهوره فجأة حينما يزداد الاحتكاك الاجتماعي مع الآخرين، ويستمر معهم وهم بالغون، ويتحول في هذا الوقت إلى اضطراب شبه فصامي، وربما يثبت في مرحلة المراهقة للطاقة الجنسية، ونقص المهارات الاجتماعية والإعاقة الوظيفية للفرد اجتماعياً خارج نطاق الأسرة، وربما انحدر الأمر إلى مشاعر الاكتئاب.

ويمكن عرض بعض خصائص الطفل ذي السلوك الانسحابي فيما يلي:

1. بطء التعلم

إن الطفل ذا السلوك الانسحابي الانعزالي يتسم بانكماش اجتماعي مفرط أو الوجل الشديد، والتهيب من الاختلاط بالغرباء، وفي الحالات الحادة لا يستطيع الطفل مجرد المغامرة أو التجرؤ بالحديث أمام الآخرين. وبالتالي قلة التفاعل مع المعلمين في مجالات التحصيل الدراسي. والأطفال أصحاب هذا السلوك يتحاشون الآخرين، ويتم ترويعهم بسهولة ولا يثقون بالغير، وهم مترددون في الإقدام والالتزام، بعمل أي شيء، ولا يميلون إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية، ويفضلون البعد أو الصمت أو الحديث المنخفض أو الانزواء.

هذا فضلاً عن أن السلوك الانسحابي يعتبر سلوكاً معطلاً في كثير من الأحيان للتقدم في التحصيل الدراسي، وما ينتج عنه من بطء في التعلم، حيث يميل الطفل صاحب السلوك الانسحابي إلى الابتعاد عن الآخرين، والانصراف وشرود ذهنه كثيراً بعيداً عن الدروس، ولا يشارك زملاءه في الأنشطة السلوكية والمواقف الاجتماعية المختلفة.

2. عدم القدرة على مسايرة الآخرين

في دراسة لكل من بليكمان وكولهان (Blechman & Culhane, 1993) تبين أن المراهقين غير المنسحبين اجتماعيا كانوا أكثر سعادة، وكانت حياتهم تسير بشكل أكثر يسراً، في حين كان المراهقون المنسحبون اجتماعياً أقل سعادة، حيث يتعرضون لنتائج معاكسة بالنسبة لهم، مما يجعل حياتهم أكثر صعوبة، وذلك نتيجة اتباعهم لنمط الاكتئاب والنمط العدواني في مسايرتهم للتحديات الانفعالية التي يتعرضون لها. كما توصلت دراستهما

لنماذج المسايرة السائدة بين المراهقين المنسحبين والمنعزلين اجتماعياً في مقابل غير المنعزلين إلى أن المراهقين غير المنعزلين اجتماعياً تكون لديهم ثقة أكبر، أما المراهقون المنعزلون اجتماعياً فيكونون أقل ثقة بأنفسهم.

ويرى شي (Shea, 1996) في دراسته التي أجراها على عينة قوامها 250 من المراهقين المترددين على المركز القومي للصحة النفسية بالولايات المتحدة - وهؤلاء كانوا يعانون من الانسحاب الاجتماعي - أن أداءهم على مقياس الأداء العام في الحياة اليومية كان يكشف عن نقص في قدراتهم على مسايرة الآخرين وعدم مواكبتهم في أمور الحياة، وعلى انخفاض معدل ثقتهم بأنفسهم.

ويؤكد من بازوك وروبين (Bassuk & Rubin, 1997) أيضاً أن الأطفال والمراهقين المنسحبين والمنعزلين اجتماعياً يعانون من مشاكل عديدة من بينها ضعف ثقتهم بأنفسهم.

3. عدم السعادة والرضا

أظهرت نتائج دراسة شي (Shea, 1996) أن المفحوصين الذين كانوا يعانون من العزلة الاجتماعية والانسحاب الاجتماعي كانوا أقل إحساساً بالرفاهية والسعادة.

ويرى مورجان وجاكسون (Morgan & Jackson, 1996) أن الانسحاب الاجتماعي عادة ما يرتبط بسوء التوافق النفسي الاجتماعي والدراسي، وبمدى رضا الفرد عن نفسه وعن وضعه الجسمي، حيث أسفرت النتائج التي توصلا إليها عن أن الأفراد المنعزلين يقلون في توافقهم النفسي والاجتماعي والدراسي وفي مدى رضاهم عن أنفسهم وعن أجسامهم، وبالتالي في مدى إحساسهم بالسعادة قياساً بأقرانهم غير المنعزلين اجتماعياً.

ويرى بيري (Perry, 1996) أن الاختلاط بالآخرين والتفاعل معهم وتقديم المساعدة لهم يجعل الفرد أكثر سعادة، في حين يؤدي الابتعاد عن الآخرين والانعزال عنهم إلى جعل الفرد أقل سعادة، وذلك في دراسته لمفاهيم الأطفال حول النتائج الانفعالية لسلوك المساعدة والتي قام فيها بعرض مجموعة من القصص على (160) طفلاً من أطفال الروضة والصفوف الثاني والرابع والسادس والثامن، تدور كل قصة حول طفلين توجد أمامهما فرصة للتفاعل مع طرف ثالث وتقديم المساعدة له أو الابتعاد عنه، وكان يقوم أحد الطفلين بالتفاعل مع الطرف الثالث ومساعدته، وكان يطلب من الأطفال عقب كل قصة أن يحددوا أي الطفلين يبدو الأكثر سعادة.

وكان من نتائج دراسة بازول وربين (Bassuk & Rubin, 1997) أن الأطفال والمراهقين المنسحبين والمنعزلين اجتماعياً كانوا يعانون من سوء التوافق، كما كانوا أقل رضا عن حياتهم، وبالتالي أقل إحساساً بالسعادة.

إن مشاعر السعادة والرضا التي تعكس الحالة النفسية العامة للفرد تقل لدى مرتفعي العزلة قياساً بمنخفضي العزلة، ويرجع ذلك إلى إحساسهم بالمشاعر الاكتئابية وإحساسهم بالنقص والدونية وانخفاض معدلات ثقتهم بأنفسهم، وشدة الحساسية وزيادة معاناتهم النفسية، وتقلب المزاج، والشعور بالملل والسأم، والقصور في المهارات الاجتماعية والتقليل من شأن ذواتهم. وهو ما يؤدي إلى نقص الرضا عن أنفسهم وعن حياتهم، وبالتالي يقلل من إحساسهم بالسعادة. (عادل عبد الله، 1997: 283).

4. الشعور بالوحدة النفسية

توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات لدى كل من الجنسين، بمعنى أنه كلما زاد الشعور بالوحدة النفسية قل تقدير الذات. وهذه الدراسة تناولت الشعور بالوحدة النفسية أو العزلة وتقدير الذات الذي يمكن اعتباره مؤشراً للثقة بالنفس. وقد قامت بها سيمون عبد الحميد (1995).

وهناك دراسات تناولت العلاقة بين الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية والعلاقات الاجتماعية المتبادلة وذلك على عينة ضمت (150) طالباً سعوديا بالمرحلتين الثانوية والجامعية مستخدمين مقياس بيك للاكتئاب، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية ومقياس العلاقات الاجتماعية المتبادلة، وقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الشعور بالوحدة النفسية وتبادل العلاقات الاجتماعية. (علي خضر، ومحمد الشناوي، 1998: 283).

ويرى هوجات (Hojat, 1992) أن طلاب الجامعة مرتفعي الشعور بالوحدة النفسية أو العزلة الاجتماعية غالباً ما يكونون أقل تقديراً لذواتهم من أقرانهم منخفضي الشعور بالوحدة أو العزلة.

ويمكننا أن نسوق بعض خصائص السلوك الانعزالي المنسحب التي منها:

أ. الابتعاد عن الآخرين، حيث يبدو الطفل دائماً محباً للوحدة في علاقاته، ذاتي التفكير.

ب. الضيق والإحساس بالأسى وعدم الارتياح، كالقلق والغضب والحزن.

ج. ويتم التعبير عن هذه الانفعالات بطريقة غير مناسبة.

د. ضعف النشاط العام مقابل النشاط العام وسرعة الحركة والاندفاع في النشاط مع الأقران.
هـ. العزلة ونبذ العلاقات الاجتماعية مقابل (المغامرة والجرأة والاجتماعية).
و. السذاجة ونقص الاستبصار بالذات مقابل (الدهاء والتبصر).
ز. الاكتفاء الذاتي أو الاعتماد على النفس مقابل بطء الاستثارة والتوتر والقلق.
ح. عدم المثابرة مقابل المثابرة وقوة الأنا الأعلى.
ط. الصلابة مقابل المرونة.
ي. مشاعر النقص مقابل الثقة بالنفس.
ك. الاستجابة العدوانية مقابل (المسالمة والوداعة).
ل. الخضوع مقابل السيطرة والدفاع عن النفس في علاقات المواجهة.

كذلك تجدر الإشارة إلى بعض الخصائص الإكلينيكية للسلوك الانعزالي المنسحب والتي منها أيضاً:

1. الشعور بالنقص عندما ينظر إلى غيره.
2. عدم اندماج الطفل مع من حوله وعدم مشاركته لأقرانه في الأنشطة المشتركة وعدم تفاعلهم مما يؤدي بالطفل إلى الخمول والكسل وانسحابه من بينهم وتجنب التواصل معهم.
3. غالباً ما يكون الطفل أكثر حساسية من الأطفال العاديين وأكثر عصبية وميلاً للعدوانية ويكون سهل الاستثارة لأتفه الأسباب كثير التشاؤم واللامبالاة.
4. عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي أو الأخذ والعطاء مع الأقران أو الكبار.
5. وضوح الانكماش عند إقامة علاقة أو احتكاك بالغرباء، وما يؤثر على دوره الاجتماعي. (زكريا الشربيني، 1994: 182).

ومن الخصائص أيضاً للطفل ذي السلوك الانعزالي الانسحابي:

أ. الصمت والانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي.
ب. الميل إلى تجنب العلاقات مع أفراد الجنس الآخر.
ج. عدم الميل لقيادة الأقران.

د. أقل لياقة من الأفراد الآخرين، وأكثر قلقاً واكتئاباً.

ه. البطء في الحديث مع الآخرين وتفادي النظر في أعين شخص آخر بطريقة مباشرة.

و. نقص التوكيدية، وعدم القدرة على الدفاع عن الحقوق، وعدم التعبير عن الذات بطريقة إيجابية.

ز. الخوف الشديد من التحدث وتناول الطعام أو استعمال دورات المياه العامة أمام الآخرين.

ح. صعوبة مقابلة الغرباء، أو تكوين صداقات مع الآخرين. (محمد الطيب، 1996: 232).

ويرى مؤلف الكتاب أن هناك خصائص عامة للطفل ذي السلوك الانسحابي من ذوي صعوبات التعلم يعرضها في النقاط التالية:

1. عدم اندماج الطفل مع زملائه في المدرسة.
2. خوف الطفل بصفة مستمرة وجلوسه بمفرده بعيداً عن الآخرين ولا سيما في فترة راحة المدرسة (الفسحة).
3. عدم مشاركة الطفل زملاءه اللعب.
4. يفضل البقاء في الفصل ولا يميل إلى النزول إلى فناء المدرسة.
5. عند التعامل مع الطفل وإجراء حوار معه لا يستجيب للكلام ويتكلم بصعوبة بالغة.
6. يميل إلى الصمت والسكون وعدم الحركة وينسحب من أي موقف فيه مشاركة وتفاعل اجتماعي مع الآخرين.
7. كثرة غيابه عن المدرسة بحجة أن الآخرين منعزلون عنه ولا يجد من يصادقه، والعكس صحيح.
8. يتجنب اللعب مع إخوانه ولا سيما الألعاب التي فيها مشاركة جماعية.
9. الخمول العام الذي قد يصيبه وبالتالي انكماشه في المنزل وعدم الاحتكاك بالآخرين، مما يؤثر على تفاعله الاجتماعي.

أبحاث عديدة تظهر وبشكل واضح تلك العلاقة القائمة بين اكتساب القراءة وعملية إتقان الكتابة وأبعاد الصعوبة في اكتساب القراءة على عدم الإلمام بعملية الكتابة والتهجئة الإملائية. بعض الباحثين يقترح تفسير الصعوبة في التذكر المرموز (implicit memory) كتفسير لصعوبة استخراج الشكل الصودي الملائمة للكلمة الهدف بحيث إن تلك الصعوبة في تذكر الشكل الصوري الملائم هو نتيجة حتمية للفشل في مرحلة تذكر الشكل عند القراءة (decoding) وذلك لان القراءة نفسها وعملية التذكر لم تكن سليمة.

خامسا :اهمية تنمية الوعي الفونيومي لأطفال مرحلة ماقبل اكتساب القراءة والكتابة:

إن عملية اكتساب القراءة مرتكزة أساسا على عمليات المعالجة النغمية بدءاً من الوعي للنغمات المكونة للكلمات، فك النغمات من خلال الأشكال الحرفية التي تمثلها في الكلمة المكتوبة ودمجها للوصول إلى اللفظ الصحيح ارتكازا على عمليات تذكر فعال نغمي. هذه العمليات تتطلب من الطفل الضعيف أو المبتدىء عبئا تفكيرياً لذلك فانها تحدث ببطىء عند بداية القراءة ومع الوقت تصبح اتوماتيكية لا تتطلب جهدا تفكيريا وتجنيد مكثف لمصادر التركيز إلا إذا كان هناك أشكال في عمليات المعالجة النغمية والتي تحد من عملية اكتساب القراءة وبالتالي تؤدي إلى عدم طلاقة القراءة أي إن لا تصبح اتوماتيكية.

إن مرونة عمليات المعالجة النغمي وتطوير الأجهزة التفكيرية المسؤولة عن تلك العمليات في سن مبكر (كالذاكرة الكلامية والنغمية والوعي النغمي) من شأنها إن تساهم في سهولة اكتساب عمليات القراءة والكتابة وذلك من خلال كشف الطفل على مهام بشكل العاب مختلفة والتي تقوي وتمرن عمليات المعالجة النغمية لديه. بحيث إن هذه التمارين تمارس سمعيا وكلاميا لأطفال ماقبل المدرسة مدخلين فيها تمارين الملائمة النغمية الحرفية (ملائمة الصوت للحرف) في أطفال المرحلة الابتدائية.

التوصيات العلمية في مجال تطوير المقدرات التفكيرية والذهنية تصر على ضرورة بناء وملائمة برامج تعليمية وبرامج خاصة في روضات الأطفال من اجل صقل المهارات الإدراكية والتفكيرية بشكل عام ومنها المهارات المتعلقة بالمعالجة والوعي النغمي بشكل خاص كأن يتعرف الطفل على النغمات التي تكون كلمات مختلفة وشائعة في بيئته أو يتعرف على الأصوات أو النغمات التي تبدأ بها تلك الكلمات أو تتوسطها أو تنتهي بها. أو إن يقوم الطفل بدمج أصوات تلفظ له من قبل المعلمة للوصول إلى كلمة ومن ثم إلى اختيار الصورة التي تدل على معنى الكلمة من بين عدد من الصور، أو إن يجد الأصوات المتشابهة بين كلمات والفاظ مختلفة تعطى له عن طريق صورة الجسم (مثلا تعطى صورة شمس

الفصل السادس عشر

اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

يحتل اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد اهتماما كبيرا لدى علماء النفس والمتخصصين في العرج النفسي إذ أنه يتعرض لمظاهر السلوك المضطرب وكذلك لارتباطه من ناحية أخرى بصعوبات التعلم؛ إذ أن نسبة شيوع اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد تبلغ 10٪ من الأطفال في المجتمع الأمريكي. ويشير كندول (Kendall, 2000) إلى أن تعليم الأطفال مهارات معرفية وسلوكية يساعدهم على الانتباه من خلال مساعدتهم على إدراك التنظيم والترتيب في إطار المنحنى السلوكي. ولذا قد يعد الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تؤدي دورا مؤثراً في النمو المعرفي لدى الفرد إذ يساعده على الإتيان بالسلوكيات الإيجابية والمرغوب فيها، الأمر الذي يحقق له التوافق مع المحيط الذي يعيش فيه.

مفهوم الانتباه

يراد بالانتباه في اللغة الاستيقاظ وضد الخمول، ويعرف في موسوعة علم النفس (1986) بأنه قدرة الفرد في التركيز على المظاهر الدقيقة التي توجد في البيئة، أي اختبار الكائن الحي لمثيرات معينة دون التحول إلى غيرها من المثيرات (أبو بكر الرازي: 1982، 64)، ويوصف في معجم علم النفس والتربية: بأنه تابع للإدراك.

وتصفه الموسوعة البريطانية (1984) بأنه عملية تركيز للوعي على بعض المثيرات أو التركيز على مثير واحد من تلك المثيرات المقدمة للفرد. (إسماعيل الفقي، 1988: 33).

ويعرف في معجم علم النفس التحليلي النفسي بأنه تلقي الإحساس بمنبه أو مثير وذلك على مستوى الحواس أو الإدراك الذهني. (فرج طه وآخرين، 1985: 65).

ويعرف بأنه عبارة عن ثورة تركيزية للشعور على عمليات حاسية معينة مرجعها للمثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد أو المثيرات الصادرة من داخلة. (أنور الشرقاوي: 1998، 28).

ويشير فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1996: 197) إلى أن الانتباه عملية استبقاء الكائن العضوي لبعض المثيرات التي يستغلها سطحه الحاسي ومن ثم تخزينها في الذاكرة لفترة قليلة حتى حددت عملية الأساس.

ويلقب بأنه التركيز الواعي للشعور على منبه واحد فقط وتجاهل المنبهات الأخرى المتواجدة معه ومن ثم يطلق على ذلك الانتباه المركز أو الانتقائي، أو انه توزيع الانتباه على منبهين أو أكثر، ويطلق على ذلك الانتباه الموزع. (السيد علي، 1999: 17).

وتعرفه أماني زويد (2002: 39) بأنه تأهب معرفي لاختبار الفرد لعدد من المثيرات أو لمثير واحد من المثيرات الخارجية التي تستجيب لها دون غيرها.

كما يعرف الانتباه بكونه قدرة الفرد على حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة/ إحساس/ صورة خيالية) أو في مثير خارجي (شيء/ شخص/ موقف) أو هو بأورة شعور الفرد في مثير ما. (نبيل حافظ، 1998: 14).

ويرى مؤلف الكتاب أن الانتباه يتطلب نوعية تركيزية محددة لمنبه أو أكثر، وذلك من خلال تعدد المثيرات، سواء الداخلية أو الخارجية.

مفهوم اضطراب الانتباه

يعرف اضطراب الانتباه بأنه اضطراب في السلوك المعرفي ولا سيما الاندفاعية، ومن ثم يطلق عليه عدم القدرة على التركيز أو انتقاء المثيرات، وتزداد هذه الأعراض شدة في المواقف التي تتطلب التحكم الذاتي. (Bohline, 1985: 604).

ويعزى اضطراب الانتباه لمشكلات سلوكية ومرجعه لقصور في مدى ونوعية التحصيل الأكاديمي وكذلك ضعف القدرة على التعامل مع الأقران. (ابتسام السطيحة، 1997: 5).

ويعرف في الموسوعة الفلسفية بالشذوذ في القدرة على التوجيه الأولي للذهن، إذ يشمل ذلك الشكل التلقائي والإرادي للانتباه. (Hnds, 1988: 327).

ويعرف بأنه اضطراب يؤثر في الأفراد الذين يجدون نقصا في الانتباه مع نشاط زائد. (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي، 1988: 293).



وتعرفه أماني زويد (2002: 46) بأنه اضطراب سلوكي يظهر في ضعف قدرة الفرد على التركيز لوجود مثير خارجي يثير اهتمامه لفترة ثوانٍ قليلة مع عدم بقاء الفرد ثابتاً في مكانه، أي انه كثير الحركة بصورة لافتة للنظر مع سرعة الاستجابة.

ويمكن وضع تعريفات اضطراب الانتباه في فئتين: الأولى تصف اضطراب الانتباه بكونه يصيب الشخصية من ناحية التفكير أو السلوك أو ضعف القدرة على التركيز، أي أنها اضطرابات سلوكية. ولذا يشير زكريا الشربيني (1994: 20) بأنه يتصف بضعف القدرة على التركيز وانجذاب الطفل لأي مثير خارجي ملهيا عن المثير السابق في فترة لا تتجاوز ثوانٍ مع سرعة الغضب والضحك بعمق والانجذاب لأي شيء يستهويه. والثانية تصفه بأنه ناتج عن الاضطراب في وظائف النصفين الكرويين للمخ، ولهذا يشير لطفي عبد الباسط (1997: 294) إلى كونه قصوراً تعليمياً وأحد المصطلحات المرادفة لقصور المخ عن أدائه لوظائفه عن الحد الأدنى.

ويشير سُليمان عبد الواحد (2006 ب: 25) إلى أن اضطراب نقص الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم هو ضعف قدرة الطفل على التركيز في شيء محدد لا سيما في أثناء عملية التعلم، وقد يأتي هذا الاضطراب منفرداً وقد يُصحب بالنشاط الحركي الزائد والاندفاعية غير الموجهة، وتكون له مظاهر منها: القلق والاضطراب والتوتر والانطوائية والخجل والانسحابية، والابتعاد عن مواجهة الآخرين وقصر فترة الانتباه في أثناء المهام المدرسية أو في أثناء القيام بأي نشاط يحتاج إلى انتباه، وصعوبة متابعة التوجيهات والإرشادات الموجهة إليه كأنه لا يستمع إلى المتحدث.

معدلات انتشار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد

يعد اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد بأنواعه الإكلينيكية من الاضطرابات الشائعة بين الأطفال، إذ يتراوح معدل انتشاره ما بين 4-20٪ من أطفال المدارس الابتدائية وذلك في سن 6-12 سنة. وذكر تقرير عن وكالة الصحة العقلية الأمريكية أن نسبة هذا الاضطراب تصل إلى 10٪ تقريبا من أطفال العالم، كما أن معدل انتشاره بين الأطفال في عمر المدرسة يتراوح ما بين 4-6٪. كما أوضح الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية DSM IV أن هذا الاضطراب أكثر شيوعا بين الأولاد عنه بين البنات بنسب تتراوح من (4-1) إلى (9-1). وقد تصل النسبة إلى 40٪ من تلاميذ التعليم الأساسي بل من صعوبات التعلم نتيجة عدم القدرة على تركيز الانتباه

والنشاط الحركي الزائد والنزق (الاندفاعية) وما يتبعها من قصور في التحصيل الدراسي والرغبة والحماس في إنجاز الواجبات المدرسية، ونسبة تتراوح ما بين 3-10٪ من التلاميذ الذين هم يعانون من إعاقة قصور القدرة على التركيز والانتباه السوي غالبا ما يصاحبها الحركة والنشاط الزائد والنزق. (محمود حمودة، 1991: 28؛ عثمان فراج، 1998: 2؛ السيد علي وفائقة بدر، 1999: 36).

وغالبا ما تبدأ أعراض هذا الاضطراب في مراحل مبكرة من حياة الطفل حيث يسير الطفل في مراحل تطور نموه وتطور قدراته بالسرعة نفسها التي ينمو بها الطفل السليم، والمعروف أن نمو القدرة على التركيز والانتباه يسير في مراحل ثلاث يكتشف القصور فيها عند التحاق الطفل بالمدرسة حيث تتطلب الأنشطة التعليمية والتحصيل الدراسي.

وتتضح مراحل ذلك الاضطراب الثلاث فيما يلي:

1. **المرحلة الأولى:** ويتمثل ظهورها في ملاحظة وتركيز نظر وانتباه الطفل في أواخر الشهر الأول من عمره على شيء مثير واحد في البيئة المحيطة لمدة طويلة، وقد يكون هذا الشيء الذي يجذب انتباهه: مصدر ضوء قريباً إلى لعبة أو ملابس أمه أو شيئاً معلقاً على الحائط. ويطلق علماء النفس على تلك الفترة مرحلة التركيز الخاص Overly Exclusive.

2. **المرحلة الثانية:** وينتقل النظر وانتباه وتركيز الطفل بالتبادل وبسرعة من شيء أو مثير إلى آخر أو من لعبة لأخرى دون أن يتوقف انتباهه طويلا على شيء واحد لفترة طويلة، فإذا ما توقف نمو القدرة على التركيز على هذه المرحلة بمعنى عدم انتقاله إلى المرحلة الثانية فان ذلك يعد مؤشرا أوليا على إعاقة عدم القدرة على التركيز والنشاط الحركي الزائد. وتسمى تلك المرحلة مرحلة التركيز الشامل أو العام Overly Inclusive.

3. **المرحلة الثالثة:** ويصل الطفل في نضجه خلال تلك المرحلة إلى مرحلة القدرة باختياره أي التنقل من الاهتمام وتركيز انتباهه من شيء أو مثير إلى آخر إذ يصبح قادرا على توجيه اهتمامه وتركيزه إلى المثير الذي يتطلب شدة الانتباه.

مراحل الانتباه

ينقسم الانتباه لمرحلتين هما:

1. **مرحلة الأساس أو الكشف:** وهي ترادف عملية الإحساس لدى الفرد في المواقف السلوكية المختلفة.

2. **مرحلة التعرف:** وتشير إلى القدرة على التعرف على نوعية المثيرات السمعية والبصرية في مواقف الانتباه الانتقائي أو الموزع، وذلك خلال فترة زمنية محددة. (أنور الشرقاوي، 1984: 28).

العوامل المؤثرة في الانتباه

إن عملية حدوث تشتت في الانتباه أو انتقاء المثيرات تتحدد بعدة عوامل منها:

أولا: عوامل خارجية: وتتمثل في:

1. **الحركة:** إذ أن الأشياء المتحركة تجذب انتباه الفرد.
2. **شدة المنبه:** إذ أن عملية الانتباه تتوقف على شدة المنبه كالألوان الزاهية أو الضوضاء أو الروائح النفاذة.
3. **الحداثة:** أي أن المنبهات الجديدة تجذب انتباه الفرد أكثر من المنبهات المألوفة لديه والقديمة.
4. **إعادة العرض:** أي تكرار المنبه أكثر من مرة، وقد يؤدي ذلك التكرار إلى إثارة الانتباه.
5. **التباين والتضاد:** أي الاختلاف للمنبه وسط مجموعة متشابهة من المنبهات الأخرى كوجود امرأة وسط مجموعة رجال.
6. **حجم المنبه:** إذ أن المنبه الأكبر حجما يعد أكثر جذبا للانتباه من المنبه الأصغر.
7. **تغيير المنبه:** إذ أن المنبه المتغير يعد أكثر جذبا للانتباه من نظيرة الثابت.
8. **الاعتياد أو التنبيهات الشرطية:** وهي تلك التي تكون الاستجابة لها من خلال خبرات تثير الانتباه على الرغم من كونها محاطة بالضوضاء.

ثانيا: عوامل داخلية: وتتمثل في:

1. **الدوافع المهمة:** مثل دوافع الإنسان وحاجاته ورغباته.
2. **الاستثارة الداخلية ومستوى الحفز:** إذ يرتبط الحفز ارتباطا موجبا بالانتباه.
3. **الميول المكتسبة:** ويشار بها لاهتمامات الفرد وميوله الشخصي لبعض الموضوعات في البيئة المحيطة به أو للأحداث التي تقع حوله.
4. **الراحة والتعب:** إذ يؤثر نفاد الطاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على تركيز الانتباه وانهماك الجسم أو الإفراط في استعمال إحدى الحواس.

5. الحاجات العضوية: ويقصد بها الحاجات الفسيولوجية كاضطرابات الأجهزة الجسمية واضطراب الجهاز التنفسي أو الهضمي.

6. الحاجات النفسية: مثل الاضطرابات النفسية كالقلق والانفعالات.

ثالثا: عوامل بينية Intermediate Factor

1. نوعية المنبه: أي طبيعته من حيث كونه منبهاً بصرياً أو سمعياً أو شمسياً وكذلك كيفيته من حيث كونه في صورة إنسان أو حيوان أو جماد.

2. نوعية الموضوع: ويقصد به طبيعة موضوع المنبه إذ أن قارئ الجريدة مثلا يميل إلى الانتباه للنصف الأعلى من صفحة الجريدة عن النصف الأسفل.

تصنيف الانتباه

تم تصنيف الانتباه تبعاً لما يلي:

أولاً: من حيث موقع المثيرات

يشير فنجستن وكارفر (Feingestein & Carver, 1978) إلى أن الانتباه ينقسم من حيث موقع المثيرات إلى:

1. الانتباه إلى الذات: ويقصد به تركيز الانتباه على مثيرات داخلية صادرة من أحشاء الفرد وعضلاته ومفاصلة وخواطر ذهنه وأفكاره.

2. الانتباه إلى البيئة: ويراد به تركيز الانتباه على مثيرات في البيئة الخارجية بعيدا عن ذات الفرد مثل المثيرات الاجتماعية والمثيرات الحسية المختلفة، سواء كانت شمية أو شمسية أو بصرية أو تذوقية أو لمسية.

ثانياً: من حيث طبيعة المنبهات

ينقسم الانتباه إلى:

1. الانتباه الإرادي: ويحدث ذلك النوع من الانتباه عندما يتم توجيه الانتباه إلى شيء محدد ويتطلب ذلك مجهودا ذهنيا من الفرد مع وجود واقع قوي لديه يدفعه لاستمرار بذل الجهد الذهني.

2. الانتباه اللاإرادي: ويحدث ذلك النوع من الانتباه عندما تفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها على الشخص كسماع صوت انفجار عالٍ ولا يتطلب م

النوع مجهودا ذهنيا لان المنبه يفرض نفسه على الفرد ويرغمه على اختياره والتركيز علية دون سواه من المنبهات الأخرى.

3. **الانتباه الاعتيادي (التلقائي)**: ويراد به التركيز المعتاد والتلقائي لوعي الفرد على مثير ما أو عدة مثيرات، وهذا النوع لا يتطلب جهدا من الفرد لأنه لا ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل على الاهتمام بها وتتفق مع ميوله واهتماماته.

ثالثاً: من حيث عدد المثيرات

ينقسم الانتباه من حيث عدد المثيرات إلى ما يلي:

1. **الانتباه لمثير واحد**: ويراد به انتقاء الفرد لمثير واحد وتركيز الانتباه عليه مثل انتقاء مثير بصري له مواصفات محدودة وإهمال المثيرات الأخرى التي تقع معه في المجال البصري للفرد.

2. **الانتباه لأكثر من مثير**: ويتطلب ذلك النوع سعة انتباهية عالية حيث يقوم بتركيز انتباهه على أكثر من مثير في المجال البصري أو السمعي أو كليهما معا مثل السائق الذي يقود سيارته ويستمع لبرنامج معين في الراديو، وهذا النوع يتطلب جهدا عقليا حتى يستطيع الفرد الاحتفاظ بتنبه هذه المثيرات.

رابعاً: تصنيف الطب النفسي

وضعت جمعية الطب النفسي الأمريكية DSM III (1980م) نمطين من أنماط اضطراب الانتباه هما:

1. اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد .
2. اضطراب الانتباه غير المصحوب بالنشاط الحركي الزائد.

ثم جاء الإصدار الرابع لجمعية الطب النفسي الأمريكية DSM IV (1994م) وتضمن تصنيف هذا الانتباه إلى ما يلي:

أ. نمط نقص الانتباه (عجز الانتباه).

ب. نمط النشاط الزائد والاندفاعية.

ج. النمط المشترك (نقص الانتباه والنشاط الزائد).

أسباب اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد

إن الأطفال ذوي نقص الانتباه تواجههم صعوبة كبيرة في تركيز الانتباه والاحتفاظ به لفترة طويلة عند ممارستهم لأية أنشطة، وبصفة خاصة تلك الأنشطة التي تتكرر كثيرا أو تلك التي تتطلب تحدياً، إذ أنهم يجدون صعوبة في غربلة المثيرات. وعدم القدرة على الانتباه والتركيز لدى هؤلاء الأطفال يجعلهم يتسمون غالبا بالسلبية ولا يجدون متعة في عملية التعلم مع عدم وجود الحماس اللازم للمشاركة في النشاط المدرسي، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه ولذا فهم سريعو الشرود ومشغولون دائما بأمور غير الدروس، ينتبهون إليها من المثيرات المتشتتة.

ويتمثل تأخر نقص الانتباه وصوره من خلال التالي:

1. عدم الانتباه

قد يرجع نقص انتباه الطفل إلى عدم قدرته على الانتباه للمثير المعروض أمامه، ربما لأنه لا يثير اهتمامه أو بسبب عزوفه عنه أو لصعوبة فهم دلالته، مما يثير التوتر لديه فيضيق به ذرعاً ويبتعد عنه.

2. القابلية للتشتت

أي عدم قدرة ذلك الطفل على تركيز انتباهه مدة كافية في المثير المعروض أمامه ومرجع ذلك لأسباب إما عضوية وإما نفسية، كشعوره بالضيق أو الملل أو العجز عن فهم المثير أو فشله تحقيق التأهب العقلي أو التهيؤ الذهني المطلوب وفشله في اصطفاء وتنقية المثيرات المهمة ومداومة التركيز عليها، واستبعاد ما عداها في أثناء قيامه بالإحاطه بمختلف جوانب الموقف المثير الذي يجذب انتباهه.

3. تثبيت الانتباه

ويقصد به ثبات انتباه ذلك الطفل على مثير معين لأنه يستهويه أو عدم تمتعه بالمرونة الكافية لنقل انتباهه بين المثيرات المختلفة بسبب جموده أو تعبه أو إجهاده، وبالتالي لا يلم بعناصر الدرس المتتالية بصورة جيدة ويشعر بالعجز عن فهمه.

اعراض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال في عمر المدرسة

1. الانتباه القصير المدى

إن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه لا يستطيع تركيز انتباهه على أي منبه أكثر من بضع ثوانٍ متتالية ثم ينقطع انتباهه عن هذا المنبه، ولذا يتنقل هذا الطفل بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة. ولذا يتم تشبيهه بكونه مثل الطلقات النارية.

2. سهولة تشتت الانتباه

إذ يتشتت انتباه ذلك الطفل بسهولة حيث انه يصعب عليه تركيز انتباهه على منبه معين وتجاهل ما يحدث حوله في البيئة المحيطة به، ولذا فهو يحول انتباهه دائما تجاه الحركة التي تقع في مجال إدراكه لكي يكتشف ما حوله.

3. ضعف القدرة على التفكير

إذ أن تشتت انتباه الطفل بسهوله يؤدي لمعاناته من ضعف القدرة على الإنصات، ولذا فإن المعلومات التي يكتسبها تكون مبهمة وغير واضحة وغير مترابطة مما يؤدي إلى ضعف قدراته على التفكير.

4. عدم قدرة الطفل على إنهاء العمل الذي يقوم به

ونظرا لان الطفل المصاب باضطراب الانتباه يتشتت انتباهه بسهولة بين المنبهات الداخلية العارضة بعيدا عن المنبه الرئيسي ويتسم بان لديه قدرة ضعيفة على التفكير، فإنه يستغرق وقتا طويلا في عملية التفكير وهذا بدوره يؤدي إلى تأخر استجابته، ولذا فإنه لا يستطيع إنهاء العمل الذي يقوم به بدون تدخل ومساعدة من الآخرين.

5. ضعف القدرة على الإنصات

ذلك الطفل لديه ضعف في القدرة على الإنصات، ولذا فإنه يبدو كأنه لا يسمع، ومن ثم لا يستطيع فهم المعلومات التي يسمعها كاملة، ولكن ويترتب على ذلك أن تكون معلوماته مشوشة وغير واضحة ويؤدي ذلك إلى ضعف قدرته على التفكير.

6. تأخر الاستجابة

إذ أن العمليات العقلية التي تقوم بمعالجة المعلومات بطيئة لدى هذا الطفل، ولذا لا تسعفه قدراته العقلية على استدعاء المعلومات السابقة التخزين والتي يحتاجها من الذاكرة البعيدة المدى، ويستغرق وقتا طويلا في عملية التفكير، وهذا بدوره يؤدي لتأخر استجابته.

7. **لوم الآخرين**

إذ أن ذلك الطفل لا يعترف بأخطائه لكي يتعلم منها ويتجنبها ويبرئ نفسه دائما ويلقي باللوم على الآخرين.

8. **السلوك الاجتماعي**

ونجد أن ذلك الطفل لا يتمسك بالنظم المعمول بها، ولذا فانه لا يهتم بالسلوك الاجتماعي المقبول الذي يرتضيه الآخرون وبل يقوم ببعض السلوكيات الشاذة التي تؤدي لاشمئزازهم منه.

9. **ضعف القدرة على التحدث**

إذ أن ذلك الطفل عند الحديث عن واقعة ما أو سرد قصة نجده لا يستطيع تقديم معلومات يتحدث عنها بصورة منطقية وتسلسل بالإضافة لأنه لا يستطيع وصف الأشياء وينسى الأسماء.

10. **التعليقات الشفهية**

إن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه نجده يقوم بالتعليقات الشفهية على الكلام الذي يسمعه إذ انه يردد بعض مقاطعه أو يحول الكلام إلى أسئلة باستخدام الكلام نفسه بصيغة استفهامية.

11. **احلام اليقظة**

فعند النظر في عيون ذلك الطفل نجد أنه يبدو كأنه يعيش في عالم آخر حيث يستغرق في أحلام اليقظة بالنظر الى البيئة المحيطة به ويبدو وكأنه يحلم أو ينظر في النجوم.

12. **التردد**

كما أن ذلك الطفل كثير التردد عند اتخاذ أي قرار حتى لو كان بسيطا، ويزداد هذا التردد في القرارات التي بها اختبار حيث يشك في اختياره ويستهلك وقتا طويلا في إنجاز هذا العمل في الزمن المحدد لذلك.

13. **عدم القناعة**

ويتسم ذلك الطفل بشدة الطمع حيث لا يقتنع بنصيبه أو ما يخصه، ولذا فإنه يريد أن يأخذ كل الأشياء التي يراها مع أقرانه.

14. **التصديق المستمر**

إذ أن ذلك الطفل يصدق كل ما يقال له ولا يستطيع التفريق بين الحديث الجاد والمزاح والحقيقة والخيال، ولذا فان استجاباته دائما تتسم بالشدة والانفعال لا سيما عند اكتشافه أن ما يقال غير حقيقي.

15. **عدم الثبات الانفعالي**

كما أن ذلك الطفل غير ناضج انفعاليا ولذا فانه متقلب الانفعالات، فنجده معتدل المزاج وفجأة ينفجر في ثورة من الغضب يصاحبها بكاء حار بدموع غزيرة ويقوم بتحطيم الأشياء التي تقع في متناول يده.

16. **الاندفاع**

والاندفاع سمة أساسية لدى ذلك الطفل فنجده كثير المقاطعة للآخرين كما انه يجيب بدون تفكير عن الأسئلة قبل استكمالها ويريد أن تجاب مطالبه في الحال، ويرفض انتظار دوره في اللعب أو اللعب مع أطفال آخرين بالإضافة لانتقاله سريعا من نشاط أو عمل لآخر قبل أن ينهه، وكذا يقوم ببعض الأفعال التي تعرض حياته للخطر كالقفز من أماكن مرتفعة أو الجري في شارع مزدحم بالسيارات.

17. **النشاط الحركي الزائد**

يشير سُليمان عبد الواحد (2006 ب: 24) إلى أن النشاط الحركي الزائد هو حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي المعقول، كما أنه سلوك اندفاعي مفرط وغير ملائم للموقف وليس له هدف مباشر، ويؤثر سلباً على سلوك الطفل وتحصيله.

النظريات المفسرة لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد

1. **نظرية التحليل النفسي**

وهي منوطة بتكوين شخصية الفرد التي يحددها الذات بناء على تفسيره للمواقف التي يجد نفسه فيها، إذ أن السلوك المشكل في تلك النظرية هو عبارة عن مخزون الطاقة النفسية والدوافع البدائية التي تبحث عن المتعة من خلال الميكانيزمات التي يتحكم فيها العقل. (حمدي شاكر، 1991: 242).

ويشير المؤلف إلى كون أن التحليل النفسي يرجع نشأة سلوك الطفل على الوالدين اللذين قد يوجهان سلوكه إلى شيء بناء وطاقة موجهه بإيجابية، ومن ثم تحويل كثير من

مشاعر الإحباط التي تعتريه إلى تنفيس وتفريغ في شيء إيجابي، إذ أن الأنا قد تكون لديه قاصرة ويتسم ذلك بتلقيه أسلوباً خاطئاً في التربية أو خبرة مؤلمة، ولذا فهناك أهميه للجهاز النفسي وتوازنه لدى الطفل.

2. النظرية البيولوجية

تذكر أماني زويد (2002: 58) أن النظرية البيولوجية تعزو اضطراب الانتباه إلى عوامل وراثية أو بيولوجية نتيجة حدوث خلل في وظائف المخ أو تغييرات أو تسمم في الحمل إذ ينتج عن ذلك عدم اتزان كيميائي حيوي واضطراب في النشاط ووظائف الجهاز العصبي المركزي، ومن ثم فان تلك النظرية تستخدم في علاجها العقاقير والجراحة والتمارين لخلايا المخ، ولهذا تراعي تلك النظرية دور كل من العوامل الوراثية والبيئية والنفسية، إذ قد تلعب تلك العوامل دور العامل المهيأ أو الكائن في ظل وجود اضطراب الانتباه لدى الطفل في نشأة سلوكه، إذ أن النشاط الفسيولوجي العصبي للطفل قد يتأثر بالعوامل الوراثية وخبرات الطفل.

ومن ثم يشير المؤلف إلى أن الخلل البيولوجي لدى الطفل يقود اتجاهاته السلوكية، بل ويمليها عليه، فيتجه الطفل تلقائياً نحو الإتيان بسلوكيات غير مرغوبة كمرجع للتغيرات الكيميائية الحادثة في المخ ومن ثم تؤدي لإحداث زيادة في النشاط الكهربائي للمخ وتنطلق سلوكيات ذلك الطفل لا إرادياً.

3. النظرية السلوكية

إن اضطراب السلوك ناتج عن ظروف البيئة كمرجع للخبرات السيئة التي ينتج عنها حالة من الإثارة الانفعالية ويتعلم الطفل الكثير من الاستجابات عن طريق الملاحظة والنموذج المحتذى به والذي يختلط به الطفل أو تلك النماذج التي تتلقى التعزيز والإثابة وأنواع السلوك المرغوب وغير المرغوب، ولذا فان هذا السلوك المضطرب يعد خطأ من الاستجابة الخاطئة المرتبطة بمثيرات منفرة يستخدمها الطفل في تجنب مواقف أخرى غير مرغوب فيها. (زينب شقير، 1999: 11).

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن الطفل ابن بيئته وان سلوكياته عبارة عن ردود أفعال للمثيرات والخبرات البيئية التي تعرض لها ومن ثم تظهر استجاباته إما في صورة سلوكيات مضطربة أو من خلال سلوكيات مرغوبة.



4. النظرية الاجتماعية

هذه النظرية تتمركز حول سلوك الفرد في بيئته ومجاله الاجتماعي ونوعية تفاعله في بيئته والمتغيرات المحيطة به، إذ أن ميل الطفل إلى الحركة والعدوان في الفصل المدرسي يتم النظر إليه بصورة متصلة لمعرفة سلوك المحيطين به من أصحابه وزملائه ووالديه ومعلميه ونظام المدرسة ورغباته وإمكانياته العصبية والنفسية، إذ يتم النظر إلى الوسط المحيط بالطفل وليس للسلوك المشكل لديه وذلك للوصول إلى تفاعل مرضٍ بين الطفل وبيئته، واستنادا لذلك فان المشكلات السلوكية -ومنها اضطراب الانتباه- التي يعاني منها الطفل مرجعها إلى الظروف البيئية المحيطة به وإلى العوامل الاجتماعية والنفسية غير المواتية والتي مر بها خلال عملية التنشئة الاجتماعية سواء كان في البيت أو المدرسة. (علا عبد الباقي، 1999: 75).

مما سبق يرى المؤلف أن الطفل يكتسب سلوكياته من خلال التعلم الاجتماعي من المحيطين به في إطار مجاله التفاعلي بدءاً من المحيط الأسري أولاً (الوالدين، الإخوة، الأقارب، والجيران) ثم من المحيط المدرسي ثانياً (الزملاء في المدرسة، المعلمين، وإدارة المدرسة)، ولذا يعتمد على التقليد والمحاكاة للسلوكيات التي يشاهدها، وأيضا الضغوط التي يتعرض لها في هذا المجال المعيش والتفاعلي بالنسبة له.

أشكال اضطرابات الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد

1. **زيادة الانتباه** Hyper-exiaa: يلاحظ في الفرد الانتباه الشديد لمثير معين بكل تفاصيله وفرط التشتت بالأفكار، ويشاهد ذلك في الهوس.
2. **نقص أو قلة الانتباه** Attention Deficit / Inattention: إذ يلاحظ في الفرد ضعف ونقص الانتباه أو انعدامه، ويشاهد ذلك في الضعف العقلي والفصام والاكتئاب.
3. **تحول الانتباه (التشتت)** Distractibility: ويلاحظ من تشتت الانتباه وسرعة تحوله من مثير لآخر غير متعلق بالموضوع الأصلي، ويطلق على ذلك: السرحان وهو عدم القدرة على الاستيعاب في مدة كافية.
4. **السهب** Proscenia: وهو فقدان القدرة على تثبيت الانتباه لمثير معين بذاته حتى لو لوقت قصير على الرغم من أهمية ذلك المثير.
5. **الانشغال** Preoccupation: ويقصد به أن يتجه الانتباه إلى المثيرات الداخلية دون الخارجية على حسابها، ويشاهد في الاكتئاب.

الاضطرابات المصاحبة لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد

هناك بعض الاضطرابات المصاحبة لاضطراب الانتباه يعرضها مؤلف الكتاب على النحو التالي:

أولاً: عدم القدرة على التوافق الاجتماعي

يشير حسن مصطفى (2001: 237) إلى أن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد يكون مندفعا وعدوانياً وعنيداً ويرفض اتباع القواعد التي تحكم التعامل مع الآخرين وتلك المتبعة في نشاط معين مع اتسام سلوكه بالتدخل في أنشطة الآخرين وأحاديثهم وكذلك القيام بالسلوكيات غير المرغوبة التي تؤذي الغير دون أن يضع في اعتباره مشاعرهم، ولذا يشعر المحيطون به بالاستياء منه سواء في المنزل أو في المدرسة وغيرها ومن ثم يسوء توافق الطفل الاجتماعي نتيجة لرفض المحيطين به له نتيجة لسلوكه.

ثانياً: الاضطرابات الانفعالية

إن اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد يتلازم كثيرا لدى الأطفال بالاضطرابات الانفعالية خاصة:القلق والاكتئاب، كما أن السلوكيات غير المقبولة التي يقوم بها هؤلاء الأطفال خاصة النشاط الحركي الزائد والاندفاعية تؤدي إلى رفضهم اجتماعياً من الأقران ويؤدي هذا الرفض الاجتماعي إلى عزلتهم وشعورهم بالوحدة النفسية.

ثالثاً: الاضطرابات السلوكية

تنتشر الاضطرابات السلوكية بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه خاصة السلوك العدواني حيث يؤدي هذا السلوك المشكل لديهم إلى اضطراب علاقاتهم الاجتماعية بالآخرين ولذا فإنهم يعجزون عن التكيف مع البيئة المحيطة بهم.

رابعاً: اضطرابات النوم

تزداد هذه الاضطرابات بين الأطفال المصابين باضطراب الانتباه مما يجعلهم يشعرون دائما بالإرهاق الذي يؤثر على الكفاءة الانتباهية، ولذا يتسم هؤلاء الأطفال بأنهم كثيرو الحركة والتقلب في أثناء النوم، ولذا تم تشبيه فراشهم بحلبة المصارعة.

خامساً: التأخر الدراسي

يرتبط التأخر الدراسي بالضعف المعرفي واضطرابات الانتباه، ويتضح ذلك فيما يلي:



1. **ضعف القدرة على الفهم:** وذلك للمعلومات التي يستقبلها الطفل سواء كانت شفهية أو مكتوبة.
2. **الاستجابة الخاطئة:** إذ يعاني الطفل المضطرب انتباهيا من ضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات الضرورية لفهم المقروء أو المسائل الرياضية.
3. **كثرة النسيان:** وهي سمة من سمات ضعف الانتباه.
4. **الكتابة الرديئة:** إذ أن كتابة الطفل ذي اضطراب الانتباه تكون مليئة بالأخطاء اللغوية.
5. **ضعف القدرة على التفكير:** إذ أن تفكير الطفل غير المترابط يجعله يستغرق في موضوعات هامشية بعيدة عن العمل الذي يراد التركيز فيه.
6. **شرود الذهن:** فذلك الطفل يتشتت انتباهه بسهولة بين المنبهات الداخلية البعيدة عن المنبه الرئيسي في العملية التعليمية، ولذا لا يستطيع الفهم ولا إكمال العمل الذي يقوم به.
7. **تجنب الموقف التعليمي:** وذلك بالابتعاد عنه إذ انه يحتاج إلى جهد عقلي وتركيز انتباه ولذا تكثر شكواه من: الصداع أو ألم البطن ويخرج من الفصل ويتباطأ في الرجوع إلى حجرة الدراسة.

سادساً: صعوبات التعلم

يرى مؤلف الكتاب أن صعوبات التعلم تنتشر بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد إذ أن معظم تلك الصعوبات التعليمية ترجع إلى عدم قدرتهم على القراءة الشاملة للمادة المقروءة ويقفزون من جملة إلى جملة ومن فقرة إلى أخرى تاركين بعض السطور والفقرات بدون قراءة ولذا فإنهم غير قادرين على تقديم الاستجابة الصحيحة في صورة منطقية مسلسلة.

الأهمية التربوية لعملية الانتباه

يعد الانتباه العملية الأولى في اكتساب الخبرات التربوية حيث يساعد على تركيز حواس الطالب فيما يقدم له في أثناء الدرس من معلومات ويجعله يُعمل ذهنه في دلالتها ومعانيها والروابط المنطقية والواقعية بينها وبالتالي يساعد في استيعابها والإلمام بها، ومن ثم فهو المدخل الرئيسي للاستفادة من شرح المعلم وما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة فضلا

التعلم، صعوبة التحكم في نظم الرموز المجردة، انخفاض اكتساب المهارات الرياضية الأساسية في المرحلة الابتدائية، الأداء الضعيف في الاختبارات الادراكية التي تتطلب التركيز، صعوبات مدرسية تعليمية وسلوكية، اضطرابات الثقة النمائية، الفشل في الانتهاء في إنجازات المهارات، ضعف الباعث الإدراكي الجسمي، اضطراب الذاكرة والتفكير، صعوبة القراءة، اضطراب الكلام، نقص في التنظيم المعرفي للمعلومات، صعوبة التركيز والانتباه لشرح المعلم، عدم القدرة على متابعة التحصيل، عدم القدرة على تكملة الأعمال التي بدأها.

ويعرض الإصدار الرابع لجمعية الطب النفسي الأمريكية DSM-IV (1994: 63-64) عدداً من المحكات يتم في ضوئها تشخيص هذا الاضطراب وذلك على النحو التالي:

1. يشترط أن ينطبق على الفرد أحد البندين التاليين، إما البند الخاص بقصور الانتباه فقط والذي يتضمن تسعة أعراض، أو البند الخاص بالنشاط الزائد/ الاندفاعية فقط والذي، يتضمن هو الآخر تسعة أعراض أيضاً بحيث يكفي أن ينطبق أحدهما فقط على الفرد كي نعتبره حالة مرضية. ويشترط أن ينطبق على الفرد ستة أعراض على الأقل من أي منهما، وأن يستمر ذلك لديه لمدة لا تقل عن ستة أشهر على الأقل، وأن تكون بشكل لا يتفق ولا يتسق مع مستواه النمائي مما يؤدي إلى سوء تكيفه. وهذه الأعراض هي:

أ. البند الأول: قصور الانتباه:

- يجد الطفل صعوبة في الانتباه للتفاصيل كشكل المنبه ومكوناته، أو يرتكب العديد من الأخطاء الساذجة في واجباته المدرسية أو العمل أو الأنشطة الأخرى التي يمارسها.
- يجد صعوبة في تركيز انتباهه لمدة زمنية طويلة للمهام التي يقوم بها أو لأنشطة اللعب التي يشترك فيها.
- يبدو كأنه لا يسمعنا عندما نتحدث إليه بشكل مباشر حيث يجد صعوبة في عملية الإنصات.
- لا يتبع التعليمات التي يتم توجيهها إليه ويفشل في إنهاء الأعمال التي يكلف بـ سواء في المنزل أو المدرسة أو العمل (على ألا يكون ذلك بسبب التحدي من جانبه أو عدم فهمه للتعليمات).
- غالبا ما يجد صعوبة في ترتيب وتنظيم المهام والأنشطة التي تعرض عليه.

- يتجنب الاشتراك في المهام التي تتطلب مجهوداً عقلياً كالواجبات المنزلية أو الأعمال المدرسية، ويكره الاشتراك فيها، أو يتردد في ذلك.
- غالباً ما يفقد أشياء تعد ضرورية للقيام بالمهام والأنشطة المطلوبة كاللعب أو الأدوات المدرسية أو الأقلام أو الكتب أو الأدوات المختلفة.
- يتشتت انتباهه بسهولة للمنبهات الدخيلة حتى لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.
- غالباً ما يكون كثير النسيان في الأنشطة والأعمال اليومية المتكررة والمعتادة، مما يجعله في حاجة إلى متابعة مستمرة.

2. قد تحدث بعض أعراض النشاط الزائد أو الاندفاعية أو نقص الانتباه قبل بلوغ الفرد السابعة من عمره وقد تسبب خللاً أو قصوراً ذا دلالة إكلينيكية في أدائه الوظيفي في موقفين أو أكثر سواء في المنزل أو المدرسة أو العمل مع وجود أدلة واضحة وقاطعة تؤكد حدوثه في الجانب الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني، ولكن يشترط الا ترجع تلك الأعراض إلى اضطراب نمائي عام (منتشر)، أو الفصام أو أي اضطراب ذهاني آخر، أو أي اضطراب عقلي آخر كأن يكون اضطراباً وجدانياً أو اضطراب القلق أو اضطراباً تفككياً أو تفسخياً أو اضطراب الشخصية.

ويرى كندول (Kendall, 2000) أن هناك استعداداً بيولوجياً للاضطراب يتمثل في وجود خلل في القشرة المخية الأمامية المحيطة بالفصوص الأمامية للمخ المسؤولة عن الاستجابة للمثيرات الحسية والتي تعمل على كف الاستجابة الحركية للمثيرات أو تأجيلها، ويؤدي الخلل في القشرة المخية الأمامية إلى الاندفاعية التي تعكس عدم القدرة على الكف أو المنع، بينما يؤدي الخلل في الفصوص الأمامية من المخ ولا سيما الفص الأمامي الأيمن إلى حدوث النشاط الحركي المفرط. ومع ذلك فإن هناك أسباباً بيئية واجتماعية تزيد من حدة الاضطراب وتتمثل في عدم قدرة الطفل على تعلم المهارات المعرفية والسلوكية، وعدم وجود بيئة تعليمية مناسبة، وعدم وجود استراتيجيات معرفية لتشكيل الانتباه وتنظيمه. كما يرى جولدشتين وجولدشتين (Goldstein & Goldstein, 1998) أن (تعليم الأطفال المهارات اللازمة لتركيز الانتباه، وضبط النفس، والحد من النشاط الحركي المفرط). وهذا بطبيعة الحال يدعم ما كان سائداً منذ عقد الثمانينيات من أن مثل هؤلاء الأطفال لا يحتاجون فقط إلى مجرد بعض حبات من الدواء بل يحتاجون في الوقت

ذاته إلى تعلم مهارات معينة من خلال تعديل بيئاتهم وتوفير الفرص المناسبة لتعلم تلك المهارات في مواقف فعلية.

ويشير موندي وآخرون (Mundy et al, 1998) إلى أنه يمكننا من خلال استخدام الصور والأشكال والمثيرات البصرية بشكل عام أن نسهم في تحسين الانتباه لدى هؤلاء الأطفال مما يدفعهم بعد ذلك إلى تعلم المهارات اللازمة للحد من نشاطهم الحركي المفرط وذلك بالأسلوب نفسه أيضاً.

وتتفق هوجونين (Huguenin, 1997) مع هذا الرأي حيث ترى أن استخدام مهام متنوعة للتمييز البصري يؤدي إلى حدوث نتائج إيجابية في هذا الصدد وهو ما يمكن أن يساعد في عملية دمجهم مع أقرانهم العاديين، وقد يتضمن الأمر أيضاً تدريب الوالدين (أو أحدهما) وإرشادهما، وتقديم برامج مخططة لهما لاستئناف تدريب أطفالهم عليها في المنزل مع تدريب هؤلاء الأطفال على بعض المهام المعرفية.

ويؤكد عادل عبد الله (2002: 463) أهمية اشتراك الأسرة أو الوالدين أو حتى أحدهما في مثل هذه البرامج، ما يعد بمثابة الأساس القاعدي الذي تنطلق منه الخدمات المختلفة التي يتم تقديمها لمثل هؤلاء الأطفال، إذ أن ذلك من شأنه أن يساعدهم في اكتساب مهارات عديدة وتنميتها وذلك بشكل أفضل وأيسر. ويرجع الاهتمام بإرشاد الأم في هذا المجال إلى أنها هي الأكثر احتكاكاً بالطفل والأكثر تلبية لاحتياجاته نظراً لانشغال الأب في الغالب بأمور أخرى خارج المنزل في سبيل توفير المتطلبات الأسرية.

ب. البند الثاني: النشاط الحركي الزائد: Hyperactivity or Hyper kinetic or over activity

يعتبر النشاط الحركي الزائد من أنواع الإعاقات التي تسبب للأسرة مشكلة في تعليم أطفالهم وبصفة خاصة في المراحل الأولية ويرمز لها بالاستشارة الزائدة Over Arousal إذ يتميز الأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد بعدم الاستقرار والحركة الزائدة وعدم الهدوء والراحة كما يسهل استثارتهم انفعاليا فقد يقومون بحركات عصبية مربكة وغير منظمة، كما يتسمون بصعوبة البقاء جالسين لفترة، وينشغلون في عمل أشياء مزعجة :كالسقوط عن الكرسي، وقرع الإصبع (جيهان يوسف، 2002: 78)

ويشير عادل غنايم (2001: 53) إلى أن الأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد يتميزون بالحركة الزائدة عن الحد وعدم الاستقرار والهدوء في مكان واحد لفترة طويلة نسبيا، فق

يتنقلون من مكان إلى آخر بصورة مزعجة ومستمرة وكثيرا ما يخرجون من مقاعدهم داخل الفصل الدراسي الأمر الذي يؤدي إلى سهولة استثارة هؤلاء الأطفال انفعاليا وعدم تقبلهم اجتماعياً من معلميهم وأقرانهم على حد سواء.

سمات الأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد

هناك العديد من الخصائص والسمات التي تميز الأفراد ذوي النشاط الحركي الزائد عن غيرهم منها: كثرة الحركة، صعوبة القدرة على الثبات، الخروج من المقعد والتجول في الفصل أو المدرسة أو المنزل بدون سبب واضح، عدم التناسق الحركي، غير مبال مع عدم الارتقاء بالسلوك المناسب بنموه الزمني، نشاط زائد للحركات الكبرى ويهتز باستمرار، التأرجح على الكرسي، عدم الاستقرار في مكانه، إحداث ضوضاء في المكان الذي يتواجد فيه، يتململ بيديه وقدميه في جلسات الرقص، القفز في مكان تواجده.

علاج النشاط الحركي الزائد

إن النشاط الحركي الزائد يؤثر في التحصيل الدراسي كعملية معقدة ومركبة ويرتبط كذلك بأداء العمليات العقلية، ومن طرق علاج النشاط الحركي الزائد ما يعرضه المؤلف في النقاط التالية:

1. تعديل السلوك غير المرغوب (النشاط الحركي الزائد) وإحلال سلوك مرغوب (النشاط الحركي المتزن)، ويتم ذلك عن طريق عقاب الأول والاستجابة السلبية، تعزيز الثاني والاستجابة الإيجابية له.
2. تقديم النموذج السلوكي المتزن للطفل.
3. الهدوء والثبات الانفعالي مع الطفل وعدم الثورة في وجهه من قبل المعالج أو الوالد والمعلم.
4. العلاج الطبي بالعقاقير إذ اقتضى الأمر.
5. تجزئة المهام التربوية والدراسية عملا بمبدأ الممارسة الموزعة.
6. استشارة الطبيب في نوعية الغذاء الذي يستطيع الطفل تناوله.
7. اللجوء إلى التوجيه البسيط وعدم إلقاء أوامر ومحاضرات عليه.
8. إتاحة الفرصة أمام الطفل لتوزيع انفعالاته وطاقاته في لعب أو أنشطة هادئة.

الإستراتيجيات النفسية والتربوية لتحسين الانتباه

ويقصد بها الوسائل النفسية والتربوية التي يتعين اتباعها لعلاج صعوبات الانتباه مثل:

1. **التعامل مع المتعلم كفرد:** له خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية وظروفه الخاصة والتدريس له بناء على ذلك.
2. **ان تناسب المواد المطلوب تعلمها قدرات المتعلم:** تلك التي تم قياسها وميوله الدراسية التي تم التعرف عليها وسماته الشخصية التي تمت دراستها وظروف البيئة التي تم استكشافها.
3. **التشجيع والتحفيز المستمر:** وذلك عند أداء الطالب للمهام العلاجية، والمكافأة بعد حسن قيامة بها.
4. **تدريب المتعلم:** وذلك بالعمل على مراقبة سلوكه وتقويم أدائه ذاتيا وتشجيعه على تعديله حتى تنبع الرغبة في التعبير من نفسه فيتفاعل علاجيا مع المتفاعل.
5. **المعالجة الطبية:** إذا اقتضى ذلك تشخيص حالة المتعلم.

التدخل العلاجي لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد

أولاً: العلاج الطبي

1. **علاج خلل التوازن الكيميائي للموصلات العصبية:** ويعتمد ذلك على إعادة التوازن الهرموني لخلايا المخ بتنشيط إفراز الخلايا العصبية لأحد الموصلات العصبية Neurotransmitter وهو معروف باسم نورينيفرين Norepinephrene ويؤدي نقصه إلى قصور أو توقف في نقل الإشارات العصبية (أو خلل في حركة الدوائر العصبية) سواء من البيئة الخارجية عن طريق الحواس إلى المخ أو من خلال المخ إلى أعضاء الجسم. وتعمل العقاقير الطبية على تنشيط إفراز الموصلات العصبية ومن ثم إعادة الحيوية إلى الدوائر العصبية وتنشيط استجابتها للمنبهات العصبية.
2. **علاج القصور الوظيفي للأذن الداخلية Cerebral Vestibule:** إن خلل الأذن الداخلية والدائرة العصبية الموصلة بينها وبين المخيخ والمراكز العصبية على لحاء المخ هو تنظيم معروف باسم Cerebral Vestibule (C.V) والذي لا تقتصر وظيفته على الإحساس بالسمع فقط بل له علاقة وثيقة بتوازن الجسم بالحركات الدقيقة لمقلة العين وقدرتها على التركيز على المرئيات سواء كانت هذه الحركة إرادية أو منعكسة Relaxes ويتم ذلك عن طريق:

أ. **فحص وقياس قوة السمع Ideological Testing**: وذلك لمعرفة مدى وجود أو غياب نواحي قصور في الأذن الوسطى عن طريق قياس الضغط فيها والأداء الوظيفي لمكوناتها الداخلية (العظميات الثلاث) ودرجة مرونة سلامة طبلة الأذن، وقدرة الفرد على التمييز بين درجات شدة الصوت والانتقال من نغمة أو مقام إلى آخر باستخدام Audiometer.

ب. **الفحص العصبي Neurological Testing**: ويتكون من عدد من الفحوص والاختبارات المقننة لقياس سلامة الأذن الداخلية والوصلة العصبية بينها وبين المخيخ (70-2) وغير ذلك من وظائف الجهاز العصبي المركزي.

ج. **اختبارات فسيولوجية عصبية (E NG) Electron Stagmography**: وذلك بفحص حركة مقلة العين تحت ظروف ومثيرات معينة ويتحكم فيها المخيخ وتنظيم الأذن الداخلية Vestibule System وذلك لقياس مدى سلامة الأذن الداخلية وهذا التنظيم.

د. **فحص سلامة نظم التوازن والتآزر العصبي Posturography**: وذلك للكشف عن حالات الدوخة وخلل الاتزان والدوار التي قد تكون راجعة لإصابة في الأذن الوسطى أو الداخلية أو في الوصلة العصبية وغيرها.

ه. **فحوص بصرية Optokinetie- Testes**: إن الأذن الداخلية تتحكم في قدرة العين على الحركة المتابعة وحركة المرئيات أو تثبيت النظر لفحص إحدى المرئيات الدقيقة وبالتالي أي خلل في الأذن الداخلية يؤدي إلى اضطراب في حركة مقلة العين وعدم القدرة على متابعة وفحص المرئيات، ولذا يتطلب هذا الأمر أحيانا استخدام اختبار رسوم أو تشكيلات بالكمبيوتر Good enough Blender – Gestalt لاستكمال فحص الخلل في الأذن الداخلية والوصلة العصبية بينهما وبين المخيخ.

ثانياً: العلاج بالتغذية

إذ انتشرت بعض المنتجات التجارية لمواد غذائية تدعي أنها تعالج إعاقة A.. D. H. D

وفيما يلي نصائح يجب اتباعها مع الطفل مضطرب الانتباه خاصة بالتغذية:

1. الإقلال من تعاطي الحلويات والمواد السكرية.
2. أهمية التغذية السليمة المتكاملة التي تؤدي لتحقيق النمو الطبيعي للطفل.

ثالثاً: العلاج النفسي

إن أساليب العلاج النفسي قد حققت أهدافها في علاج حالات نقص اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد مثل طرق العلاج النفسي الحديثة: كالمناهج السلوكية: Therapy Behavior وتعديل السلوك والعلاج المعرفي الذي طوره Aaron Beck أو العلاج بالاسترخاء Therapy Relaxation، والتي تعطي نتائج باهرة النجاح في علاج أعراض هذا الاضطراب، إذ أن تدريبات تعديلات السلوك تساعد على اكتساب ثقة الطفل بنفسه وتحسين نظرته لذاته وارتفاع مستوى تقدير الذات Self- Esteem لدية وبناء مفهوم إيجابي للذات. ويشتمل العلاج النفسي ما يلي:

1. **العلاج السلوكي**: يذكر السيد علي وفائقة بدر (1999: 86) أن العلاج السلوكي يعد من الأساليب العلاجية الناجحة والفعالة في علاج اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال، إذ يقوم هذا الأسلوب على نظرية التعلم حيث يقوم المعالج بتحديد السلوكيات غير المرغوبة لدى الطفل وتعديلها بسلوكيات أخرى مرغوبة وذلك من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعليمية مع استخدام التعزيز الإيجابي بمكافأة الطفل بعد قيامة بالسلوك الصحيح وذلك ماديا كإعطائه بعض النقود أو قطعة حلوى أو معنويا بتقبيل الطفل أو مداعبته برقة أو حتى بعبارات شكر.

2. **العلاج التربوي**: إن الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد يعاني بعضهم صعوبات تعلم تلازم هذا الاضطراب الذي يشتت انتباههم ويضعف قدراتهم متابعة التعليمات وعدم القدرة على الإنصات فضلا على اتسامه بالاندفاعية ولذا فهم في حاجة إلى استراتيجيات تربوية تعتمد على: جذب الانتباه والتفاعل الإيجابي من المعلم مع المتعلم، وفحص العلاقة الاجتماعية مع أقرانه، وفحص تقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال.

وتوجد بعض الشروط الواجب توافرها في العلاج التربوي يعرضها المؤلف في النقاط التالية:

أ. حسن اختيار المعلم الذي سيقوم بالتدريس لهؤلاء الأطفال ذوي اضطراب الانتباه

ب. تدريب المعلم على كيفية التدريس لهم.

ج. وضع خطة علاجية شاملة يشترك فيها كل أعضاء التربية مع قيام كل عضو بدور المنوط به في الخطة العلاجية.

د. تكوين فريق عمل في المدرسة للاشتراك في الخطة العلاجية يضم المدير والأخصائي النفسي والاجتماعي والزائرة الصحية أو الممرضة والمعلم.

هـ. إيجاد حلقة اتصال وتعاون بين المدرسة والمنزل وذلك في أثناء تنفيذ الخطة العلاجية للطفل ذي اضطراب الانتباه.

و. إبلاغ أسر هؤلاء الأطفال تطبيق اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد الذي يعاني منه أطفالهم.

ويمكن اتباع العلاج التربوي من خلال أساليب متعددة منها:

أ. التدريب على تركيز الانتباه: ويتضمن ذلك توجيه انتباه الطفل نحو المثيرات المهمة ذات الصلة بموضوع الدرس (للمتعلم مثلاً) وترك باقي المثيرات الهامشية من خلال:

- لفت نظر الطفل للمثيرات المهمة لكي يركز عليها ويعزف عن غيرها بتلوينها أو وضع خطوط تحتها.
- تبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها وإزالة تعقيداتها حتى يستطيع الطفل الانتباه إليها واستيعابها.
- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة حتى يتم لفت انتباهه لان التعود على المثيرات يجعلها لا تثير اهتمامه.
- الاستعانة بالخبرات السابقة لذلك الطفل والانطلاق منها لتقديم خبرات تربوية جديدة يرتبط بها ويفهمها.

ب. زيادة مدة الانتباه: ويتم ذلك بطريقة تدريجية من خلال التالي:

- تحديد ما يجب القيام به وتحقيقه: وذلك في صورة هدف إجرائي يسهل تحديده وتقويمه وقياسه.
- يستخدم المعلم أو الوالدان ساعة توقيت Stop Watch لقياس مدى الانتباه لدى الطفل.
- توفير فترات راحة بين مهام التدريب على زيادة الانتباه لضمان التمرين الموزع الذي يكون أفضل من التدريب المتصل غالباً.
- العمل على تعزيز ومكافأة الزيادة في الانتباه بالتشجيع.

ج. **زيادة المرونة في نقل الانتباه:** ويتضمن ذلك ما يلي:

- إعطاء وقت كافٍ لانتقال انتباه الطفل من مثير لآخر، أي بعد استيعابه للمفهوم الدال عليه ثم يقدم له مفهوم أخر بمثير آخر.
- التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير لآخر بعد أن يتم تدريب الطالب على ذلك.

د. **تحسين تسلسل عملية الانتباه:** ويقصد به أن يركز الطالب حواسه وذهنه في مثيرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبرة أو الخبرات التعليمية بحيث يصل في النهاية إلى إلمام متكامل وفهم شامل لها. ويتم ذلك من خلال التالي:

- زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه إليها الطفل أو الطالب تدريجياً.
- وضع عناصر المهمة العلاجية مثل: التشابه، التضاد، التجاور في المكان والزمان فيسهل الربط السريع بينها والانتباه إليها كمجموعات.
- التكرار والتدريب حتى يستطيع الطفل السيطرة على المهمة التعليمية.

3. **العلاج الأسري:** تنتشر الاضطرابات السلوكية بين الأطفال المصابين باضطراب الانتباه كالاندفاع والعناد والعدوانية ونوبات الغضب الشديد وغيرها من أشكال السلوك غير المقبول اجتماعيا، ولذا تسهم تلك الاضطرابات السلوكية في اضطراب علاقة الطفل المحيطة به مما يجعله غير قادر على التكيف الاجتماعي مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، ولذا فان دور العلاج الأسري الأساسي هو تعديل البيئة المنزلية لذلك الطفل بهدف ملاءمة العلاج لهذا النوع من الاضطرابات، ويتم ذلك بتدريب الوالدين على كيفية تعديل السلوك المشكل لدى طفلهما في بيئته الطبيعية بالمنزل.

المراجع

أولا: المراجع العربية

- عواد، أحمد أحمد، (1997): **علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**، مصر، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- عواد أحمد أحمد، (2001): **ندوة دور الأسرة في رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- عواد، أحمد أحمد وشريت، أشرف (2004): **الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى المتعلمين المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم**، مجلة الطفولة، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
- عواد، أحمد أحمد والشحات، مجدي محمد، (2004): **سلوك التقرير الذاتي لدى المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم والقابلين للتعلم**، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة: تربية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الوطن العربي – الواقع والمستقبل، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، في الفترة من 24 – 25 مارس، ص ص: 91 – 138.
- النجدي، أحمد عبد الرحمن وعبد الهادي، منى وراشد، علي، (2003): **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**، ط 1، مصر، دار الفكر العربي.
- عبادة، أحمد عبد اللطيف وحسين، محمد عبد المؤمن، (1991): **صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعلم الابتدائي بدولة البحرين**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد 5، العدد2، كلية التربية، جامعة المنيا.
- عباس، أحمد عبد الله، (2002): **تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات**، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 18، العدد1، ص ص: 97 – 138.

- أحمد، أحمد عبد الله ومحمد، فهيم مصطفى، (2000): **الطفل ومشكلات القراءة**، ط 5، مصر، الدار المصرية اللبنانية.
- عكاشة، أحمد فهمي، (2000): علم النفس الفسيولوجي، ط9، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- مصطفى، أحمد مهدي، (2002): **بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 110، أغسطس، ص ص: 249 – 280.
- أبو سريع، أسامة سعد، (1997): **مهارات التواصل الانفعالي والاجتماعي لدى المتعلمين الجامعيين**: دراسة مقارنة على أساس الجنس ووجهة الضبط، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، المجلد 57، العدد 2، ص ص: 203 – 243.
- عبد العال، أسماء والديب، محمد مصطفى، (1998): **سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية**، ط 1، مصر، عالم الكتب.
- الأمين، إسماعيل محمد، (2001): **طرق تدريس الرياضيات – نظريات وتطبيقات**، مصر، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، رقم 17، دار الفكر العربي.
- عبد الحميد، أشرف محمد، (2008): **فعالية برنامج تدريبي باستخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، يصدرها: مركز البحوث النفسية، كلية الآداب، جامعة المنيا، المجلد 19، أكتوبر، ص ص: 183 – 250.
- عبد البر، أشرف عبد الغفار، (2004): **فاعلية برنامج معرفي – سلوكي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الحداد، إقبال، (1997): **التأخر التحصيلي لدى المتعلمين مرتفعي الذكاء: "دراسة تحليلية لآراء المعلمين والمتعلمين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- الجندي، السعيد عبد العزيز، (1995): **أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التاريخ علي التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي

والعشرين"، في الفترة من 7 – 10 أغسطس، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد 1، ص ص: 102 – 118.

- صقر، السيد أحمد، (1992): **بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.
- صقر، السيد أحمد، (2000): **أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- سُليمان، السيد عبد الحميد، (1992): **دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- سُليمان، السيد عبد الحميد، (1996): **تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- سُليمان، السيد عبد الحميد، (2000): **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، ط1، مصر، دار الفكر العربي.
- سُليمان، السيد عبد الحميد، (2002): **فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد 8، العدد 1، يناير، ص ص: 155-186.
- سُليمان، السيد عبد الحميد (2003): **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، ط2، مصر، دار الفكر العربي.
- أحمد، السيد علي سيد، (1998): **برنامج مقترح لتنمية الانتباه البصري لدى الأطفال المتخلفين عقلياً**، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أحمد، السيد علي وبدر، فائقة محمد، (2001): **الإدراك الحسي البصري والسمعي**، ط 1، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- زهران، العزب محمد وعلي، عبد الحميد محمد، (2002): **استراتيجية مقترحة في تدريس حل المشكلات الرياضية وأثرها في تنمية مهارات حل المشكلة والاتجاه نحو**

الرياضيات وخفض مستوى القلق الرياضي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد 12، العدد 51، إبريل، ص ص: 110 – 156.

- شلبي، أمينة إبراهيم، (2004): **مدى تطبيق إجراءات تقييم ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين**، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد 54، الجزء الثاني، يناير، ص ص: 1 – 49.

- قاسم، إنجي محمد، (2005): **الفروق بين الجنسين في معالجة المعلومات وعلاقاتها بالضغوط النفسية وبعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب بطنطا، جامعة طنطا.

- عبد الرحيم، أنور رياض وفخرو، حصة (1992): **صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر الدوحة**، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

- الشرقاوي، أنور محمد (1984): **العمليات المعرفية وتناول المعلومات**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

- الشرقاوي، أنور محمد (1987): **دراسات لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت في سيكولوجية التعلم، أبحاث ودوريات**، الجزء الثاني، ط2، مصر، الأنجلو المصرية.

- الشرقاوي، أنور محمد، (1989): **الأساليب المعرفية في علم النفس**، مصر، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد11، السنة الثالثة، ص ص: 6 – 17.

- الشرقاوي، أنور محمد، (2001): **التعلم، نظريات وتطبيقات**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

- الشرقاوي، أنور محمد، (2003): **علم النفس المعرفي المعاصر**، ط 2، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

- مصطفى، آيات عبد المجيد، (2003): **برنامج تدريبي مقترح وتأثيره على التخفيف من صعوبات التعلم ورفع المستوى التحصيلي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 13، العدد 41، سبتمبر، ص ص: 9 – 62، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.



- الغزو، إيمان محمد، (2004): **دمج التقنيات في التعليم إعداد المعلم تقنيا للألفية الثالثة**، الإمارات، دار القلم للنشر والتوزيع.
- بكري، أيمن عيد، (2003): **فعالية استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية المفاهيم العقائدية والتفكير الناقد في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- السيد، تغريد، (2003): **مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت "دراسة استكشافية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- الكوافحة، تيسير مفلح، (1990): **صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- جابر، جابر عبد الحميد، (1985): **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم**، الكويت، دار الكويت للكتاب الحديث.
- جابر، جابر عبد الحميد، (1999): **استراتيجيات التدريس والتعلم**، ط 1، مصر، دار الفكر العربي.
- جابر، جابر عبد الحميد، (2001): **خصائص المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة**، ط1، مصر، دار الفكر العربي.
- جابر، جابر عبد الحميد وكفافي، علاء الدين محمد، (1993): **معجم علم النفس في الطب النفسي**، الجزء السادس، مصر، دار النهضة العربية.
- ديفز، جاري، وريم، سيلفيا، (2001): **تعليم الموهوبين والمتفوقين**، الطبعة الإنجليزية الرابعة، ترجمة: عطوف ياسين، سوريا، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.
- كاستون، جان، (1997): **المخ والتعلم**، ترجمة: محمد الدنيا، مجلة التربية: تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة 26، العدد 22، ص ص: 279 – 287.
- الشامي، جمال الدين والأدغم، رضا والشبرواي، عبد الناصر، (1999): **فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية**، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد 32، الجزء الأول، يوليو، ص ص: 1 – 65.

- فايد، جمال عطية، (2001): **مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (في ضوء تقديرات المعلمين)**، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، سبتمبر، ص ص: 165 – 192.
- فايد، جمال عطية، (2003): **ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة "مفاهيم وأرقام"**، مجلة رعاية وتنمية الطفولة، يصدرها مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، المجلد 1، العدد 1، ص ص: 293 – 304.
- القاسم، جمال مثقال، (2000): **أساسيات صعوبات التعلم**، ط1، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- غنيم، جمالات، (1988): **دراسة لبعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لدى بعض المتعلمين المتفوقين عقلياً**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- صيليبا، جميل، (د.ت): **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانكليزية واللاتينية**، لبنان، دار الكتاب اللبناني.
- الصمادي، جميل محمد، (1997): **صعوبات التعلم والإرشاد النفسي التربوي**، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي "الإرشاد النفسي والمجال التربوي"، جامعة عين شمس في الفترة من 2 – 4 ديسمبر، المجلد 2، ص ص: 1069 – 1081.
- عبد الحميد، جيهان السيد، (2000): **أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- العبد، حامد عبد العزيز وحافظ، نبيل عبد الفتاح، (1995): **مقدمة علم النفس المدرسي**، مصر، عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد، (2003): **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، ط 1، مصر، عالم الكتب.
- عبد المعطي، حسن مصطفى، (2003): **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأساليب – التشخيص – العلاج**، مصر، دار القاهرة.
- عبد المعطي، حسن مصطفى وعبد الرحمن، محمد السيد، (1989): **دراسة مقارنة لبعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب الحلقة الثانية من التعليم**

الأساسي، المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة طنطا، القاهرة، ص ص: 416 – 436.

- البنا، حمدي عبد العظيم، (2000): **فعالية الإثراء الوسيلي في التحصيل وتعديل أنماط التفضيل المعرفي للتلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية**، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد 43، مايو، ص ص: 1 – 42.
- أبو النصر، حمزة حمزة وجمل، محمد جهاد، (2005): **التعلم التعاوني الفلسفة والممارسة**، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
- أحمد، حنان حمدي، (1999): **فاعلية استخدام استراتيجيتي كل من التعلم التعاوني والفردي على اكتساب الطلاب المعلمين شعبة العلوم لبعض المهارات المعملية ومهارات حل المشكلات وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو الدراسة العملية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.
- الطحان، خالد، (1982): **تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- عجاج، خيري المغازي، (1998): **صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)**، ط1، مصر، مكتبة زهراء الشرق.
- عجاج، خيري المغازي، (2000): **أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة)**، ط1، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عجاج، خيري المغازي وخليفة، وليد السيد، (2006): **فعالية برنامج قائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم في تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والعاديين**، المؤتمر السنوي الخامس "دور كليات التربية في التطوير والتنمية" في الفترة من 15 – 17 أبريل، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ص ص: 463 – 511.
- كمال الدين، رباب محمد، (2007): **أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في بعض المتغيرات الشخصية والتحصيل لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة، جامعة الأزهر الشريف.
- بهجات، رفعت محمود، (2004): **أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة**، مصر، عالم الكتب.

- سترنبرج، روبرت، (2004): **أساليب التفكير**، ترجمة: عادل سعد خضر، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- سولسو، روبرت، (2000): **علم النفس المعرفي**، ترجمة: محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق، ط 2، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- روسو، رونالد كولا وأورورك، كولين، (2003): **تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، المجلد1**، ترجمة: أحمد الشامي، أيمن كامل، عادل دمرداش، وعلي عبد العزيز، مراجعة: محمد عناني، مصر، مركز الأهرام للترجمة والنشر.
- قرني، زبيدة محمد، (2000): **أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي**، مجلة التربية العلمية: تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية ومركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، المجلد 3، العدد 2، يوليو، ص ص: 179 – 231.
- الشربيني، زكريا وصادق، يسرية، (2002): **أطفال عند القمة الموهبة والتفوق والإبداع**، ط1، مصر، دار الفكر العربي.
- أحمد، زكريا توفيق (1993): **صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان (دراسة مسحية – نفسية)**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد 20، الجزء الأول، يناير، ص ص: 235 – 266.
- شقير، زينب محمود (2001): **التواصل: اضطرابات اللغة والتواصل، الطفل الفصامي – الأصم– الكفيف – التخلف العقلي**، ط1– النهضة المصرية.
- الفوري، سعاد بنت مبارك، (2003): **برنامج معالجة صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مدارس التعليم الأساسي ودور المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم**، ورقة عمل مقدمة في دورة تدريبية بعنوان "الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وسبل علاجها"، دائرة محو الأمية والتربية الخاصة، عُمان، ص ص: 1–9.
- جلال، سعد محمد (1985): **المرجع في علم النفس**، مصر، دار الفكر العربي.
- أبو شقة، سعدة أحمد، (1994): **تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، دراسة تجريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

- العزة، سعيد حسني، (2009): **تربية الموهوبين والمتفوقين**، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد، (2005 أ): **العقاب بالضرب وسيلة غير ناجحة لتربية الأبناء، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)**، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 80، يناير، ص: 16.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد، (2005 ب): **المخ وصعوبات التعلم، مجلة الطب النفسي الإسلامي** (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 81، مايو، ص: 11.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد (2005 ج): **أنماط معالجة المعلومات لذوي صعوبات تعلم مادة العلوم في إطار نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد، (2005 د): **حقوق المراهقين ذوو صعوبات التعلم، مجلة** الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 82، سبتمبر، ص: 32.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد، (2006 أ): **الإحباط النفسي والسلوك الإرهابي لدى المراهقين، مجلة** الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 83، يناير، ص ص: 32 – 33.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد (2006 ب): **النشاط الحركي الزائد المصحوب بالاندفاعية ونقص الانتباه لدى الأطفال، مجلة** الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: **الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة**، العدد 85، سبتمبر، ص ص: 24 – 25.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد، (2007 أ): **الخجل والشخصية لدى المراهقين والمراهقات بالمرحلة الجامعية، مجلة الطب النفسي الإسلامي** (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 86، يناير، ص ص: 28 – 29.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد، (2007 ب): **المخ وصعوبات التعلم رُؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي**، ط 1، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

- يوسف، سُليمان عبد الواحد، (2007 ج): **صعوبات التعلم ... أسباب متداخلة وخصائص وسمات**، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 88، سبتمبر، ص ص: 22 – 23.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد، (2008): **صعوبات التعلم وأخواتها ... حدود فاصلة**، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 90، مايو، ص ص: 36 – 37.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد، (2009): **ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة بين التنمية والتنحية**، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 92، يناير، ص ص: 42 – 43.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد (2010 أ): **المرجع في التربية الخاصة المعاصرة ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل**، ط 1، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- يوسف، سُليمان عبد الواحد، (2010 ب): **سيكولوجية صعوبات التعلم ذوي المحنة التعليمية.. بين التنمية والتنحية**، ط 1، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- سُليمان محمد سُليمان، (1999): **الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في استراتيجيات تجهيز المعلومات**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد 79، مارس، ص ص: 367 – 393.
- سُليمان محمد سُليمان، (2004): **الاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 28، الجزء الثاني، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ص ص: 9–56.
- الشيخ، سمية عبد العزيز، (1998): **الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- عثمان، سيد أحمد، (1979): صعوبات التعلم، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عثمان، سيد أحمد، (1990): صعوبات التعلم، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عثمان، سيد أحمد، أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، (1978): **التفكير دراسات نفسية**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

- خير الله، سيد محمد، (1981): **علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية**، لبنان، دار النهضة العربية.
- سُليمان، شاكر عبد الحميد، (2005): **عصر الصورة السلبيات والإيجابيات**، سلسلة عالم المعرفة، يصدرها: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 311، يناير.
- خليل، شريف عبد الله، (2000): **أثر الأسلوب المعرفي واستراتيجية معالجة المعلومات على التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- أحمد، شكري سيد، (1985): **بناء برنامج لتدريب المتعلمين على حل المشكلات في الرياضيات**، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، 6، 55-79.
- اشكناني، شهاب (1999): **العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفوقين عقلياً، والتفوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء: دراسة استكشافية لأثر متغيرات وجهة الضبط، ودافعية الإنجاز، وبعض السمات الوجدانية الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- هارون، صالح عبد الله، (2004): **سلوك التقبل الاجتماعي لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه**، السعودية، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد 4، فبراير، ص ص: 13 - 36.
- الكفوري، صبحي عبد الفتاح، (2001): **فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، مجلة الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية، السنة 16، العدد 1، ص ص: 229 - 260.
- إسماعيل، صبري محمد، (1995): **تفاعل أسلوب التبسيط- التعقيد المعرفي، وصعوبة المهمة على استراتيجيات أداء المهام الرياضية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.
- بحيري، صفاء محمد، (2001): **أثر برنامج تدريبي لذوي صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز المعلومات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- الشريف، صلاح الدين حسين، (2000): **مدى فعالية استراتيجيات التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات**، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد 16، العدد 1، يناير، ص ص: 337 – 369.
- العطاس، طالب، (2003): **المتعلمون الموهوبون قليلو الإنجاز**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للأطفال الموهوبين والمتفوقين، الأردن، كتاب أوراق العمل، ص ص: 481 – 495.
- غبريال، طلعت منصور، (1975): **دراسة ارتباطية لتطور نمو فاعلية التذكر لدى الأطفال والمراهقين**، الكتاب السنوي الثاني لعلم النفس، تصدره الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- غبريال، طلعت منصور والشرقاوي، أنور محمد والأشول، عادل عز الدين وأبو عوف، فاروق (1984): **أسس علم النفس العام**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- هنداوي، طه إبراهيم، (2007): **فعالية تدريبات الذكاء الوجداني في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- فرج، ظبية سعيد، (2001): **أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد، عادل عبد الله، (2003): **الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد 43، يناير، ص ص: 1 – 35.
- محمد، عادل عبد الله، (2004): **الأطفال الموهوبون ذوي الإعاقات**، ط2، مصر، دار الرشاد.
- محمد، عادل عبد الله، (2006): **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة دراسات تطبيقية**، ط 1، مصر، دار الرشاد.
- الاشول، عادل عز الدين، (1987): **موسوعة التربية الخاصة**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

- العدل، عادل محمد، (1989): **طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة المدى وعلاقتها ببعض القدرات العقلية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق.
- العدل، عادل محمد، (2003): **العمليات المعرفية**، مصر، مكتبة دار الصابوني.
- خضر، عبد الباسط متولي، (2005): **التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي**، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- سلامة، عبد الحافظ محمد، (2009): **تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الحاجات الخاصة**، الأردن، دار البازوري العلمية للنشر.
- السيد، عبد الحليم محمود وسُليمان، شاكر عبد الحميد والصبوة، محمد نجيب ويوسف، جمعة سيد وخليفة، عبد اللطيف محمد وعبد الله، معتز سيد والغباشي، سهير فهيم، (1990): **علم النفس العام**، ط3، مصر، مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- سُليمان، عبد الرحمن سيد، (2004): **المتفوقون عقلياً: خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم**، ط 1، مصر، مكتبة زهراء الشرق.
- الجبار، عبد العزيز بن محمد، (2002): **المهارات الضرورية لعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها، مجلة جامعة الملك سعود**، المجلد 14، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، ص ص: 175 - 206، السعودية.
- الدماطي، عبد الغفار عبد الحكيم، (1987): **الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية للصم، ندوة المعوقين بين الواقع وتطلعات المستقبل**، في الفترة من: 14- 17 مارس، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
- إدريس، عبد الفتاح عيسى وسُليمان، السيد عبد الحميد، (2002): **التآزر البصري الحركي وتلف خلايا المخ لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والعاديين في ضوء الأداء على اختبار بندر جشتلت دراسة نمائية**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد 112، أكتوبر، ص ص: 269 - 292.
- عبد المطلب، والقريطي، أمين، (2005): **سيكولوجية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتربيتهم**، ط4 مزيدة ومنقحة، مصر، دار الفكر العربي.
- أحمد، عبد المجيد سيد والشربيني، زكريا أحمد، (1998): **علم نفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامي**، ط 1، مصر، دار الفكر العربي.

- حسن، عبد المنعم وخطاب، محمد، (1993): **أثر أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في العلوم واتجاهاتهم نحوها**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 28.
- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس، (1993): **دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة.
- كامل، عبد الوهاب محمد، (1983): **التعلم وتنظيم السلوك**، ط 2، طنطا: المكتبة القومية الحديثة.
- كامل، عبد الوهاب محمد، (1993، أ): **بحوث في علم النفس "دراسات ميدانية تجريبية"**، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- كامل، عبد الوهاب محمد، (1993، ب): **النموذج الكلي لوظائف المخ**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 4، إبريل، ص ص: 29 – 52، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- كامل، عبد الوهاب محمد، (1994): **الخصائص النيروسيكولوجية لدى بعض الأطفال ذوي الخلل الوظيفي البسيط بالمخ**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثامن إبريل، ص ص 1 – 16.
- كامل، عبد الوهاب محمد، (1996): **أسس تنظيم السلوك "مدخل فسيولوجي عصبي لتناول الظاهرة النفسية"**، الجزء الأول، طنطا: مؤسسة سعيد للطباعة.
- كامل، عبد الوهاب محمد، (2001): **الكمبيوتر وعلم النفس**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- كامل، عبد الوهاب محمد، (2004): **علم النفس الفسيولوجي: مقدمة في الأسس السيكولوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني**، ط3، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- فراج، عثمان لبيب، (2004): **برامج رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في العالم العربي (بحث تحليلي للوضع الراهن والمستهدف)**، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، تربية الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الوطن العربي - الواقع والمستقبل، في الفترة من (24-25) مارس، المجلد الأول، ص ص: 231-262.

- عجلان، عفاف محمد، (2002): **صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من القصور في الانتباه – النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد 18، العدد 1، يناير، ص ص: 62 - 108.
- الطيباني، علا محمد، (2004): **فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- كفافي، علاء الدين محمد، (2009): **علم النفس الارتقائي سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، مصر، مؤسسة الأصالة.
- حسن، عماد أحمد، (2000): **فعالية برنامج تدريبي مبني على المعالجة المعرفية المتتابعة والمعالجة المعرفية المتزامنة في علاج بعض العمليات الحسابية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري ذوي صعوبات التعلم**، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد 16، العدد 2، يوليو، ص ص: 182 - 221.
- حسن، عماد أحمد، (2004): **استخدام بعض أساليب التفاوت في تحديد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد 20، العدد 1، يناير، ص ص: 314 - 356.
- الغزو، عماد محمد، (2002): **صعوبات التعلم لدى المتعلمين الموهوبين تشخيصها وعلاجها**، المؤتمر العلمي الخامس تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، في الفترة من 14 - 15 ديسمبر، ص ص: 261 - 292.
- نصر الله، عمر، (2004): **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه**، ط1، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- الخليفة، عمر هارون، (2000): **تقرير عن المؤتمر العالمي للطفل الموهوب**، مجلة الطفولة، العدد 4، ص ص: 134-135.
- الخليفة، عمر هارون وعطا الله، صلاح الدين، (2006): **الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي**، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة: في الفترة من: 2 – 6/ 8/ 1427هـ الموافق 26- 30/ 8/ 2006م، ص ص: 144 – 164.
- عاقل، فاخر، (1979): **علم النفس**، ط 6، لبنان، دار العلم للملايين.

- عثمان، فاروق السيد أحمد، (1995): **سيكولوجية اللعب والتعلم**، مصر، دار المعارف.

- قنطار، فايز، (1991): **تطور سلوك الاتصال عند الطفل في المرحلة ما قبل المدرسة**، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

- علوان، فادية زكي، (1989): **العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات**، مصر، مجلة علم النفس، السنة 3، العدد 11، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص: 75 - 87.

- علوان، فادية زكي، ونور الدين، مريم، (2006): **فعالية برنامج تدريبي معرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية 'باس' لدى عينة من الأطفال حاملي متلازمة داون**، مجلة دراسات نفسية: تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد 16، العدد 4، أكتوبر، ص ص: 641 - 674.

- الكنزي، فردوس يونس، (2007): **دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينية، الصورة الرابعة بين المتفوقين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ مراحل التعليم الأساسي الدنيا بمحافظة شمال غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس - البرنامج المشترك مع جامعة الأقصى.

- نجار، فريد (2003): **المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية**، لبنان، مكتبة لبنان ناشرون.

- .هـ.بل، فريدريك، (2001): **طرق تدريس الرياضيات، الجزء الثاني**، ترجمة، محمد المفتي، ممدوح سُليمان، ط4، مصر، الدار العربية للنشر والتوزيع.

- عبد الرحيم، فتحي السيد، (1983): **قضايا ومشكلات في سيكولوجية ورعاية المعوقين النظرية والتطبيق**، الكويت، دار القلم.

- عبد الرحيم، فتحي السيد وبشاي، حليم السعيد، (1980): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، الجزء الأول**، الكويت: دار القلم.

- جروان، فتحي عبد الرحمن، (2009): **الموهبة والتفوق والإبداع**، الأردن، دار الفكر

- الزيات، فتحي مصطفى، (1988): **دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية**، السنة 1، العدد 2، مجلة جامعة أم القرى، السعودية، 1409هـ.

- الزيات، فتحي مصطفى، (1994): **علم النفس المعرفي**، مصر، دار الوفاء.

- الزيات، فتحي مصطفى، (1995): **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، ط 1، مصر، دار الوفاء.

- الزيات، فتحي مصطفى، (1998): **صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، ط1، مصر، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى، (1999): **دليل مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مصر، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى، (2000): **مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مصر، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى، (2002): **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**، ط1، مصر، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (2003): **صعوبات التعلم أين مدارسنا؟** منتدى الخليج، البرنامج الثقافي لقطاع الدراسات والبحوث التربوية، www.moe.edu.kw/parnamig/fifth/htm.
- الزيات، فتحي مصطفى، (2008 أ): **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، ط 1، مصر، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى، (2008 ب): **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**، ط 1، مصر، دار النشر للجامعات.
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، (1973): القدرات العقلية، ط 1، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (1983): القدرات العقلية، ط 4، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (1996): القدرات العقلية، ط5، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وصادق، آمال مختار، (2000): علم النفس التربوي، ط6، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد، (1978): **التفكير: دراسات نفسية**، ط2، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد الفتاح، فوقية، (2004): **سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين**، المجلة المصرية

للدراسات النفسية، المجلد 14، العدد 42، فبراير، ص ص: 207 – 270، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

- الزراد، فيصل خير، (1991): **صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة،** دراسة مسحية – تربوية – نفسية، مجلة رسالة الخليج العربي، السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 38، ص ص: 121 – 178.

- الظاهر، قحطان احمد، (2005): **مدخل إلى التربية الخاصة،** ط 1، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

- بدير، كريمان وصادق، إميلي، (2000): **تنمية المهارات اللغوية للطفل،** مصر، عالم الكتب.

- منشار، كريمان عويضة، (1994): **العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون،** مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 18، الجزء الثالث، ص ص: 377 – 395.

- ميسالم، كمال سالم، (1988): **الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين،** السعودية، الصفحات الذهبية.

- ميسالم، كمال سالم، (2002): **موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي،** ط1، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.

- زيتون، كمال عبد الحميد، (2003): **التدريس لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة،** ط1، مصر، عالم الكتب.

- مرسي، كمال، (1981): **الطفل غير العادي من الناحية الذهنية،** مصر، دار النهضة العربية.

- كوجك، كوثر حسين، (1992): **التعلم التعاوني استراتيجية تدريس تحقق هدفين،** دراسات تربوية، المجلد 7، العدد 43، ص ص: 20 – 37.

- كوجك، كوثر حسين، (2001): **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،** ط 2، مصر، عالم الكتب.

- وكالفانت، كيرك، (1988): **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية،** ترجمة: زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، السعودية، مكتبة الصفحات الذهبية.

- إبراهيم، لطفي عبد الباسط، (1989): **الفروق في مكونات واستراتيجيات أداء المهام الاستدلالية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- إبراهيم، لطفي عبد الباسط، (2000): **دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 10، العدد 28، أكتوبر، ص ص: 77 – 125، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- دافيدوف، لندال، (1983): **مدخل علم النفس**، ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر، ونجيب خزام، مصر، دار ماكجروهيل للنشر.
- سلفرمان، ليندا، (2009): **إرشاد الموهوبين والمتفوقين**، ترجمة: سعيد حسني العزة، ط2، الأردن، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مؤمني، ماجد أحمد، (1986): **التذكر والنسيان**، مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 91، ديسمبر، ص ص: 72 – 79.
- عبيد، ماجدة السيد، (2001): **تعليم ذوي الحاجات الخاصة، مدخل إلى التربية الخاصة**، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- هنلي، مارتن ورامزي، روبرتا وألجوزين، روبرت، (2001): **خصائص المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**، ط1، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، مصر، دار الفكر العربي.
- عمر، ماهر محمود، (1992): **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية**، ط 2، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- الغنام، محرز عبده، (2000): **فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم**، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد 44، سبتمبر، ص ص: 1 – 31.
- جاد، محمد إبراهيم، (2006): **فعالية برنامج للتعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- غنيم، محمد أحمد وعطية، كمال إسماعيل، (1996): **الفروق الفردية في عمليات الدراسة، الدافع المعرفي و قلق الاختبار بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم**، المؤتمر

- إبراهيم، لطفي عبد الباسط، (1989): **الفروق في مكونات واستراتيجيات أداء المهام الاستدلالية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- إبراهيم، لطفي عبد الباسط، (2000): **دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 10، العدد 28، أكتوبر، ص ص: 77 – 125، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- دافيدوف، لندال، (1983): **مدخل علم النفس**، ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر، ونجيب خزام، مصر، دار ماكجروهيل للنشر.
- سلفرمان، ليندا، (2009): **إرشاد الموهوبين والمتفوقين**، ترجمة: سعيد حسني العزة، ط2، الأردن، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مؤمني، ماجد أحمد، (1986): **التذكر والنسيان**، مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 91، ديسمبر، ص ص: 72 – 79.
- عبيد، ماجدة السيد، (2001): **تعليم ذوي الحاجات الخاصة، مدخل إلى التربية الخاصة**، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- هنلي، مارتن ورامزي، روبرتا وألجوزين، روبرت، (2001): **خصائص المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**، ط1، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، مصر، دار الفكر العربي.
- عمر، ماهر محمود، (1992): **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية**، ط 2، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- الغنام، محرز عبده، (2000): **فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم**، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد 44، سبتمبر، ص ص: 1 – 31.
- جاد، محمد إبراهيم، (2006): **فعالية برنامج للتعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- غنيم، محمد أحمد وعطية، كمال إسماعيل، (1996): **الفروق الفردية في عمليات الدراسة، الدافع المعرفي و قلق الاختبار بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم**، المؤتمر

رؤية نفسية تربوية لمشكلات المجتمع المعاصر، السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، في الفترة من 6-7 مايو، ص ص: 123-150.

- فضل الله، محمد رجب، (2003): **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، ط 2، مصر، عالم الكتب.

- فضل الله، محمد رجب وسعد، عبد الحميد زهري، (1998): **كفاءة التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لبعض المفاهيم النحوية "دراسة تجريبية"**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 53، ص ص: 179 – 210.

- أحمد، محمد رياض، (1991): **أسلوبا المعالجة المعرفية المتتابع والمتزامن وعلاقتهما ببعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

- أحمد، محمد رياض، (1997): **أثر برنامج تدريبي لتنمية المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة على الفهم القرائي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

- محمد عادل حجاجي (2003): **دراسة في سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة قطر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

- عدس، محمد عبد الرحيم، (1998): **صعوبات التعلم**، الأردن، دار الفكر.

- الشيخ، محمد عبد الرؤوف، (2001): **دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة**، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد 1، يوليو، ص ص: 285 – 334.

- الطيب، محمد عبد الظاهر، (1994): **مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهقة**، ط 2، مصر، دار المعرفة الجامعية.

- قاسم، محمد، (2002): **العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين**، مجلة الطفولة العربية، المجلد الثالث، العدد الحادي والعشرون، ص.ص 68-89.

- الديب، محمد مصطفى، (2000): **الفروق بين ذوي صعوبات التعلم و العاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد 34، يناير، ص ص 173-227.
- الديب، محمد مصطفى (2003): **علم النفس الاجتماعي التربوي أساليب تعلم معاصرة**، ط 1، مصر، عالم الكتب.
- الصبوة، محمد نجيب، (1997): **ذاكرتا التعرف السمعي والاستدعاء البصري المكاني لدى العصابيين والفصاميين السعوديين**، مجلة علم النفس، تصدرها: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 37، ص ص: 44-71.
- أبو ناجي، محمود سيد، (2003): **أثر استخدام الكمبيوتر كمستحدث تكنولوجي في تعليم العلوم على تحصيل المتعلمين الصم بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه**، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، الجزء الأول، ص ص 197-228.
- منسي، محمود عبد الحليم، (1989): **العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة استطلاعية في المدينة المنورة**، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد 7، الجزء الأول، ص ص: 54 – 78.
- منسي، محمود عبد الحليم، (2003): **التعلم: المفهوم – النماذج – التطبيقات**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عكاشة، محمود فتحي، (1991): **أنماط معالجة المعلومات وعلاقتها بالتفضيلات المهنية للأفراد**، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- عبد الرحمن، مديحه حسن، (1993): **فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية للرياضيات**، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد 2، العدد 9، يونيو.
- عيسى، مراد علي وخليفة، ووليد السيد، (2008): **الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة الموهوبون – ذو صعوبات التعلم – الموهوبون وذو صعوبات التعلم**، ط 1، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- وهبة، مراد وكرم، يوسف وسلالة، ويوسف، (1971): **المعجم الفلسفي (عربي، انجليزي، وفرنسي)**، ط 2.

- سليمان، مصطفى أبو المجد، (1998): **برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم في العمليات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- جبريل، مصطفى السعيد، (1997): **بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء الجنس والمادة الدراسية**، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد 34، مايو، ص ص: 2 – 60.
- باهي، مصطفى حسين وحشمت، حسين أحمد وحسن، ونبيل السيد، (2002): **المرجع في علم النفس الفسيولوجي، نظريات تحليلات**، ط 1، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.
- علي، مصطفى محمد وحسن، عماد أحمد، (2003): **أثر المثيرات اللفظية وغير اللفظية في الاستدعاء الفوري والمرجأ لدى المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، المجلد 9، العدد 3، يوليو، ص ص: 217 – 283.
- كامل، مصطفى محمد، (1988): **علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة التربية المعاصرة، العدد 9، يناير، ص ص: 212 – 250.
- حواشين، مفيد نجيب وحواشين، زيدان نجيب (1996): **النمو الانفعالي**، ط 2، الأردن، دار الفكر العربي.
- عبد الله، معتز سيد، (2000): **بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية**، مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- باكرمان، منال عمر، (2004): **صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة "ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الوطن العربي – الواقع والمستقبل"**، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، في الفترة من 24 – 25 مارس، المجلد 2، ص ص: 773 – 800.
- الرواحي، منصور بن ياسر، (2007): **طرق مقترحة للتغلب على صعوبات تعلم الهندسة الفراغية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي**، متاح على http://www.afaqmath.com، في 19/ 5/ 2007.
- السيد، منى حسن، (2004): **أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي في التذكر الصريح وفي التذكر الضمني لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، المجلة

المصرية للدراسات النفسية، المجلد 14، العدد 45، أكتوبر، ص ص: 321 – 394، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

- الخازن، منير وهيبة (د.ت): **معجم مصطلحات علم النفس**، مرتب هجائي وباللغات العربية والإنجليزية والفرنسية، الأول من نوعه في اللغة.
- محمد، ميرفت صالح، (2002): **فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية**، جامعة حلوان، المجلد 8، العدد 1، ص ص: 1 – 30.
- رفاعي، ناريمان محمد وسالم، محمود عوض الله، (1993): **دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد 2، العدد 1، مارس، ص ص: 181 –228.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح، (2000): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، ط 1، مصر، مكتبة زهراء الشرق.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح، (2006): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، ط2، مصر، مكتبة زهراء الشرق.
- عبد الهادي، نبيل، وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، وخالد، (2003): **مهارات في اللغة والتفكير**، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- شرف الدين، نبيل فضل، (2003): **فعالية فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 13، العدد 41، سبتمبر، ص ص: 309 – 415، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- شراب، نبيلة عبد الرؤوف، (2003): **عمليات تجهيز المعلومات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- جلجل، نصرة عبد المجيد، (1993): **تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة تفاعلية**، برنامج مقترح رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

- جلجل، نصرة عبد المجيد، (2000): **علم النفس التربوي المعاصر**، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- جلجل، نصرة عبد المجيد، (2001): **التعلم المدرسي، بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس**، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- جلجل، نصرة عبد المجيد، (2002): **قراءات حول الموهوبون من ذوي العسر القرائي الديسلكسيا**، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- احمد، نعيمة حسن وعبد الكريم، سحر محمد، (2001): **أثر المنطق الرياضي والتدريس بالمدخل البصري المكاني في أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم**، المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية التربية العلمية للمواطنة في الفترة من 29 يوليو إلى 1 أغسطس، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، الإسكندرية: أبو قير، المجلد 2، ص ص: 525 – 577. جامعة عين شمس.
- القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز والصّمادي، وجميل، (2001): **المدخل إلى التربية الخاصة**، ط 2، الإمارات، دار القلم للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1993): **نماذج التدريس المصغر**، الأردن، مكتبة زهران.
- مراد، يوسف، (1972): **مبادئ علم النفس العام**، ط 6، مصر، دار المعارف.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Abimbola, G. (2006): Effects of Task Structure on Group Problem Solving, Proquest Dissertations And Theses, M.A.Sc. dissertation, Canada: University of waterloo (Canada).

Al-Othman, N. (2001): Designing a Remedial Program for Meeting some learning Difficulties of EFL in primary fourth Graders. Journal of the Faculty of Education Ain Shams University, Part (1), No. (25), pp. 3 - 31.

Amy, F . E .(2003): Creating a Fully Inclusive Classroom Community: Utilizing Co-operative Learning Strategies to students with special needs, Dissertation Abstracts International, Vol . (42), No . (2), p. 395 / A .

Anderman, M. (1998): The middle school experience: Effects on the math and science achievment of adolescents with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. (31), No. (2), pp. 128 - 138.

Assad, D. (2005): Fourth Graders' Problem Solving Strategies in A Rural School, PhD, Dissertation Abstract International, DAI – A 66/05, p: 1608, AAT 3176488.

Bakker, D. J. & Doma, A. & Gardien, C. J. (1990): Hemisphere specific treatment of dyslexia subtypes: A field experiment. Journal of Learning Disabilities, Vol. (23), No. (7), pp. 433-437.

Barbara, L . F . & Rhiannon, A . & Cary, K .(1996): The Relationship between Anxiety and problem solving skill in Children with and without learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol . (29), No . (4), pp . 439 – 445 .

Bandura, A. (1978): Self – Efficacy: Toward a unifying Theory of Behavioral Changer Sychologival Review, Vol. (48), No. (2), pp: 191 – 215.

Bateman, B. D. (1965): An- Educators view of a diagnostic approatch to learning disorders, Journal of Hellmuth (ED) Learning Disorders, Vol. (1), pp. 219 - 239.

Baum, S. M. & Owen, S. V. & Dixon, J. T. (1993): To de gifted and learning disabled: From identification to intervintioon strategies, Australia: Hawker Brownlow Education.

Bees, C. (1998): The gold program- A program for gifted learning disabled adolescents, roeper review, Journal Article, Vol. (21), No. (2), pp. 155 - 161.

Beckley, D. (2000): Gifted and Learning disabled: Twice exceptional students, CT.

Broadbent, D. E. & Fitzgerald, P. & Broadbent, M. (1986): Implicit and explicit knowledge in the control of complex systems. British Journal of Psychology, Vol.(77), pp. 33 - 50.

Brody, L. & Mills, C. (1997): Gifted children with Learning disabilities A Review of the Issues, Journal of learning Disabilities, Vol. (30), No. (3), pp.282 - 296.

Brown, M. C. (1990): Success strategies of learners who are learning disabled as well as gifted, teaching exceptional children, Journal Article, Vol. (23), No. (1), pp. 10 - 12.

Burron, B.(1999): The Effects of Cooperative Learning in Physical Science Course for Elementary Middle Level Pre Service Teachers, Journal of Research in Science Teaching, Vol.(30), No.(7).

- Conover, L. (1996): Gifted and Learning disabled? It is possible! Virginia Association for Education of the Gifted New letter, Vol. (17), No. (3), pp. 18-33.
- Conte, R. (1998): Attention Disorders in B. wong (Ed). Learning About Learning Disabilities. (2nd Ed). San Diego: Academic press.
- Cox, J. E. (2007): The Relationship between spatial information processing and perception of learning in specific learning disabled high school students. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of Capella University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Cynthia, H. & Jodi, H. & Sherrie, N. (2000): Learning complex scientific information: Motivation theory and this relation to students perception. Reading & writing Querterly, Vol. (16), No. (1), p.p. 23-57.
- Corini, R. J.: (1994): Encyclopedia of psychology. New York. A wiely Inter Science.
- Dansingr, S. (1998): Integrating gifted and special education in the schools, Gifted Child Today Magazine, Vol. (21), No. (3), pp. 38 - 41.
- Damato, R. C. & Gray, J. W. & Dean, R. S. (1988): A comparison between intelligance and neuropsychological functioning. Journal of School Psychology, Vol.(26), pp. 283 - 292.
- Das, J. R. (1989): A system of cognitive assessment and its advantage over I.Q. In D. Vickers and P. L. Smith (Eds.). Human Information Processing: measures, mechanisms, and models. North- Holland: Elsevier acience.
- Das, J. P. (2001): Reading Difficulties & Dyslexia an interpretation for teachers. Sarka Educational Resources. Inc.
- Das, J. P. (2002): A Better look at intelligence. Current Directions in Psychological Science, Vol. (11), No. (1), p.p. 28 - 33.
- Das, J. P. (2004): Proceeding of the XVIIIth international congress of psychology: Keynote address rules and tools of intelligence: How IQ became obsolete. The J P Das Development Disabilities Center, University of Alberta, Edmonton, Canada, October 7, pp. 1 – 28.
- Das, J. P. & Molloy, G. (1975): Varieties of Simultaneous and successive processing, Journal of Educational Psychology, Vol. (67), No (6), pp. 213 – 220.
- Das, J. R & Kirby, J. R. & Jarman, R. F. (1975): Simultaneous and successive syntheses: An alternative model for cognitive abilities. Psychological Bulletin, Vol. (82), No (1), pp. 87 – 103.
- Das, J. R. & Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994): Assessment of cognitive processing the PASS theory of intelligence. Boston. Allyn and Bacon.
- Das, J. P. & Kar, B. C. & Parrila, R. K. (1996): Cognitive planning the psychological basis of intelligent behavior. Sage publications. New Delhi.
- David, C. (2000): Cooperative Learning Method: A meta Analysis. pick Hall, University of Minnesota .
- Deshler, D. D. & Bulgrer, J. A. (1997): Redefining instructional disabilities for gifted students, LD: Amulti disciplinary Journal, Vol. (8), No. (3), pp. 121 – 132.
- Dimitrovesky, L. & Spectro, H. & Shiff, L. & Vakil, A. (1998): Interpretation of facial expressions. Of affect children with learning disabilities with verbal or

nonverbal deficits. Journal of Learning Disabilities, Vol. (28), No. (5), pp. 272-290.

- Dimitrovsky, L. & Spectro, H. & Shiff, L. (2000): Stimulus Gender and emotional difficulty level: their effect on recognition of facial expressions of affect with and without LD. Journal of Learning Disabilities, Vol (33), No. (5), pp. 410-416.
- Dumont, A. & Willis, R. (1999): Accuracy in analysis of discrepancy scores, Journal of Educational psychology, Vol. (22), pp. 400 - 413.
- Dunn, R. (2002): Introduction to learning style and brain behavior, In Dunn. R. (ED) everything you need to successfully implement a learning-style instructional program: Materials and methods, Thompson House.
- Ebraham, A. (1992): Education of children and adolescent with learning disabilities. New York, Macmillan publishing company.
- Eysenck, M. (2000): Psychology students handbook, New York, Psychology Press Ltd, A Member of Taylor & Francis Group.
- Fred, B. J. & Nance, E. J.(1996): Effects of Co-operative learning on The Academic Achievement and Self-Esteem of Urban Adolescents with learning Disabilities, Dissertation Abstracts International, Vol. (56), No. (5), p. 1733-A.
- Fisher, B. L., Allen, R.& Gary. K. (1996): The Relationship between Anxiety and problem-solving skill in children with and without learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, vol. 29, No. 4, Jul, pp. 439 – 446 .
- Fu, x .(1996): The Effects of Computer – Assisted Co-operative learning in Mathematics in Integrated Classrooms for students with and without disabilities, Eric No: ED 412696, Dat. 2-5-2004, New Jersey.
- Gaddes, W. & Edgell, D. & Hynd, G. (1993): Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach, (3rd ed.) New York: Springs verlag.
- Gail, C . L. (2001): Mediated and Collaborative learning for students with Learning Disabilitities: this is about life it's about the rules of life, Dissertation. Abstracts. International, Vol . (62), No . (8), P. 2680-A .
- Gentry, M. & Neu, T. (1998): Project high hopes summer institute cueeiclum for developing talent in students with special needs, Roeper Review, Vol. (20), No.(4), pp. 291 – 295.
- Ghaith, G. M. (2002): The relation between cooperative learning rerception of social support and academic achievement system, Vol. (30), pp. 263 – 273.
- Ghazi, G. (2003): Effect of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self esteem, and feelings of school alienation, Bilingual Research Journal, Vol. (27), No.(3), pp. 451 – 474.
- Gresham, F. (1983): Social skills assessment as a component of mainstreaming placement decisions. Exceptional Children, Vol.(48), pp. 422, 433.
- Gettinger, M. & Seiber, J. (2000): Analogue assessment: Research and practice in evaluating academic skills problems. IN Shapiro, E. S. and Kratochwill, T. R. (EdS.).
- Ginsburg, H. P. (1997): Mathematics learning disabilities: A view from development psychology. Journal of Learning Disabilities. Vol. (30), No. (1), pp. 20-33.

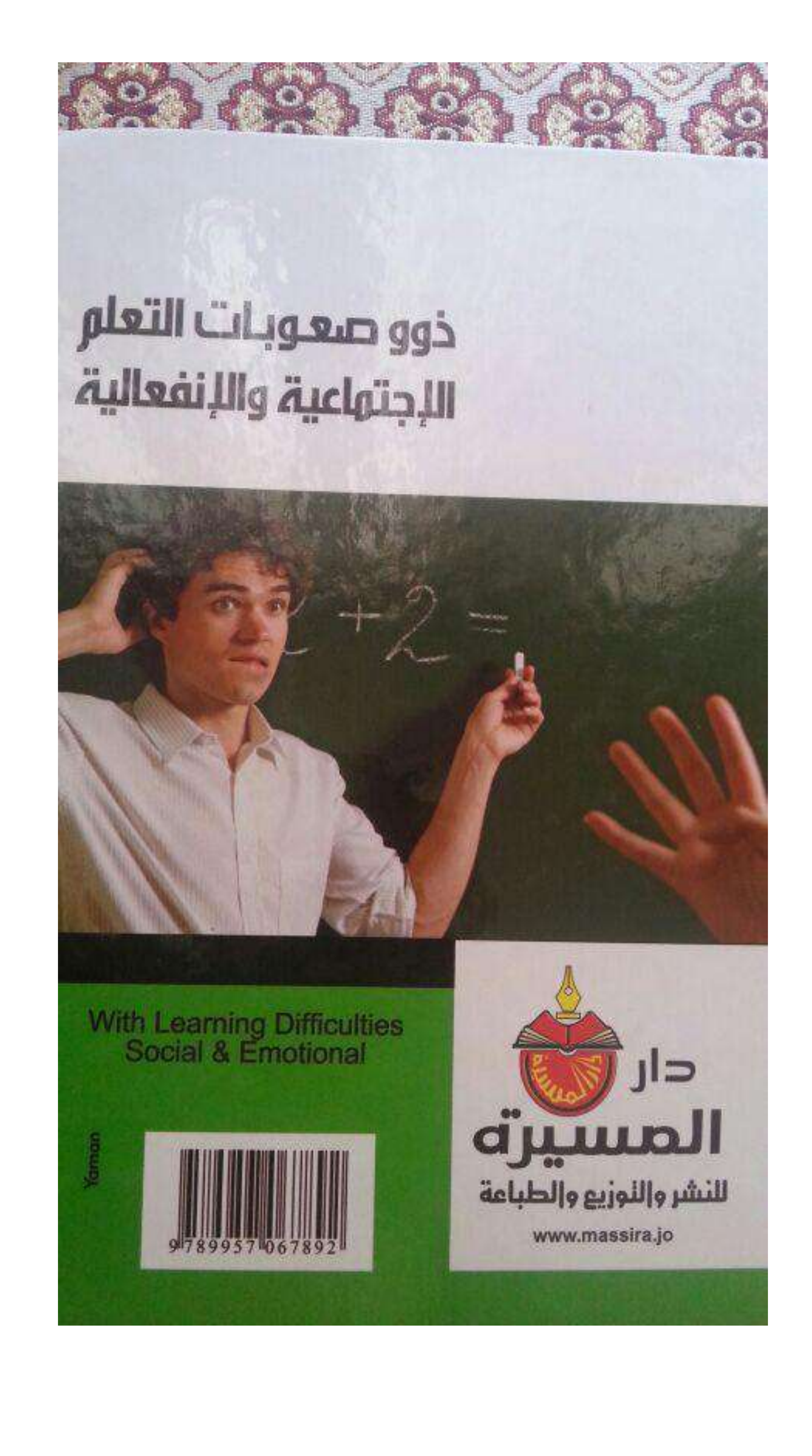
- Grace, G. M. (1992): Effects of hemispheric specific stimulation on academic performance and event related potentials in dyslexia. Dissertation Abstract. International, Vol.(53),No.(1), pp. 588-B.
- Gresham, F. & Nagle. (1989): Social skills deficits as a primary learning disabilities, Journal of Learning Disabilities. Vol.(22), No.(2), pp. 120-124.
- Grimm, J. (1998): The participation of gifted students with disabilities in gifted programs, Roeper Review, Vol.(20), No.(4), pp. 285 – 286.
- Guerrera, C. P. (2002): Testing the effectiveness of problem based learning with learning disabled studentsin Biology. Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Ph.D. in Educational Psychology, McGill University, Montreal.
- Gu0, J. & Toa, D. & Li, L. (2001): A study of right hemisphere function of nonverbal learning disabled children Journal of clinical psychology, Vol. (9), No. (2), pp. 87-98.
- Haberlandt, K. (1994): Cognitive psychology, United States of American, Allyn and Bacon.
- Hagger, D. & Vaughn, S. (1995): Parent, teacher, Peer, and Self-reports of the social competence of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. (28), No. (4), pp. 205-231.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1996): Introduction to learning disabilities (3rd Ed) Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (2003): Exceptional learners: introduction to special education. Boston: Allyn & Boston.
- Halman, P. (1992): Cooperative Learning, in chamberlain V. M: Creative Home Economics Instruction. New York, Macmillan .
- Hammill, D. D. (1990): On defining Learning disabilities an emerging consensus Journal of Learning Disabilies Journal of Learning Disabilities, Vol. (23), No. (2), pp. 74-84.
- Hammill, D. D. (1993): A brief look at the learning movement in the united states. Journal of Learning Disabilities, Vol. (26), No. (5), pp. 295-310.
- Harre, R. & Lamb. (1983): The Encyclopedic Dictionary of Psychology. London; Oxford Press.
- Harrison, A. E. & Bramison, R. M. (1983): Thinking Styles: What kind of thinker are you? Computer Decision, Vol. (15), No. (7), pp. 76 - 84.
- Hayward, D. & Das, J. P. & Janzen, T. (2007): Innovative programs for improvement in reading through cognitive enhancement: A remediation study of canadian first nations children. Journal of Learning Disabilities, Vol. (40), No. (5), pp. 443 - 457.
- Herman, N. (1995): The Creative Brain. 2nd, U.S.A. Quebec or printing book group.
- James, C. (1996): Cognitive-Behavioural Treatment Of Depression, Part Iv; Improving Problems-Solving Skills. Journal of Contemporary Psychotherapy, Vol. (26), No. (1) 43-57.
- Jim, W. S. (2002): Test score discrepancy analysis step-py-step process. Journal of Learning Disabilities, Vol. (37), No. (1), pp. 1 - 7.

- Jones, E. R. & Shwikon, A. & Shalini, B. (1997): Mathematics instruction for secondary student with learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol. (31), No. (2), pp. 151- 163.
- Johnson, D. W. (1997): Social Anxiety and Self-Esteem in Children with learning Disabilities, Dissertation Abstracts International, Vol. (58), No. (4), P.1245/A.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1988): Circles of Learning Co-operation, in the Classroom .interaction Book company .Jun.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991): Cooperative Learning and Classroom and School Climate, In: Fraser, B., Walberg, H. (EDS): Educational Environment Evaluation, Antecedents and Consequences, Oxford, Pergamon press .
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992): Implementing Cooperative Learning, Contemporary Education, Vol.(63).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999): Effects of Co-operative, competitive and individualistic goal structure on Achievement: Ameta.
- Joseph, K. & Theodore, A. (1995): Computer as aids in the prevention and remediation of reading disabilities, Journal of Learning Disability Quarterly, Vol. 18(2), pp. 70-87.
- Judith, V. (1983): Computer based education: classroom application and benefits for the learning disabled student, Annals of Dyslexia, Vol. (40), No. (3), pp. 203-219.
- Julie, M. & Lawrence, L. (1996): Bimodal reading: benefits of a taking computer for average and less skilled readers, Journal of Learning Disabilities, Vol. (20), No. (30), pp. 271-279.
- Kane, S. & Joy, C. (2002): Semptom complaint patterns in college students with learning disabilities, In the ERIC database.
- Kappers, E. J. (1997): Outpatient treatment of dyslexia through stimulation of the cerebral hemispheres. Journal of learning Disabilities, Vol. (30), No. (1), pp. 100-125.
- Karen, C. L.(1995): The Effects of Co-operative Learning Strategies on Achievement and Retention with Baccalaureate nursing students using a computer assisted interactive videodisc lesson, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (56), No. (9), P. 3550-A .
- Katheryn, H. W. (1995): Astudy in The use cooperative Learning to teach the writing process to students with learning disabilities, Dissertation. Abstracts international, Vol. (57), No. (9), p. 3890-A .
- Kay, S. K. (1994): A descriptive study of Research -- Based Reading strategies in two sixth – Grade social studies Classrooms, Dissertation. Abstracts International, Vol. (56), No. (2), P. 451-A .
- Kathleen, R. K. (2002): The discrepancy in discrepancies, Journal of Learning Disabilities, Vol. (38), No. (1), pp. 1 - 15.
- Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (1983): Kaufman assessment battery for children (K-Abc): administration and scoring manual circle pines, Minnesota American Guidances.
- Kaval, S. T. & Forness, S. R. (2000): What defintions of learning disability say and don't say: A critical analysis, Journal of Learning Disabilities, Vol. (33), No. (3), pp. 239 - 256.

- Kirby, J. R & Das, J. P. (1978): Information processing and human abilities. Journal of Educational Psychology, Vol. (70), No. (1), pp. 58 - 66.
- Kreshner, J. & Stringer, R. (1991): Effect of reading and writing on cerebral laterality in good readers and children with dyslexic. Journal of Learning Disabilities, Vol. (24), No. (4), pp. 560-565.
- Lawrence, M. & Karen, A . (1996): The social Adjustment and self – Concept of Adult with Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol . (37), No. (9), PP. 598 – 605.
- Lee, Y. (2004): Student Perceptions of Problems' Structuredness, Complexity, Situatedness, and Information Richness and Their Effects on Problem – Solving Performance. Doctoral Dissertation, Tallahassee, Florida: College of Education, The Florida State University.
- Lerner, J. W. (1997): Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. (7th Ed). Boston. Houghtom Mifflin Company.
- Lerner, J. W. (2000): Learning Disabilities: Theories' Diagnosis and Teaching strategies. (8th. Ed). Boston, New York: Houghton Mifflin company .
- Lorraine, G. (1989): Implementing Co-operative Learning within six Elementary School Learning Disability Classrooms to Improve Math Achievement and social skills, Eric No: ED 312839, Dat.2-5-2004. Florida: Nova University .
- Luria, A. (1966): Human brain ana psychological processes. New York: Harper & Row.
- Luria, A. (1973): The working brain, An introduction to neuropsychology. New York: Basic Books.
- Macarthur, J. & Ballard, K & Artesian, M (1986): Teaching Independent Eating to Developmentally handicapped child showing chronic food refuse all and disruption at mealtimes . Austral ice and New – Zealand ; Journal of Developmentally Disabilities Vol . (12), No . (3), pp. 203 - 210
- Maker, J. C. & Udall, A. J. (2002): Giftedness and learning disabilities www.Idonline.org.
- Malin , J. (1979): Strategies In Mathematical Problem Solving , Journal Of Educational Research , Vol. (73), No. (2), pp.375-383.
- Margaret W. M. (2005): Cognition, Johnwiley & Sons , Inc.:New York .
- Masson, M.E. & Miller, J.O. (1983): Working memory and individual differences. In comprehension and memory of tert. Journal of Educational Psychology, Vol. 75, No.2, p. 31
- Mercer C. D. (1992): Students With Learning Disabilities, 3rd ed., Macmillan Publishing Company: New York .
- Moon, S. B. (1988): A cross – cultural validity of the kaufman assessment battery for children with korean children. Unpublished doctoral dissertation. The University of Alabama.
- Morrison, L. A. (1989): The relationship between gender laterality, brain dominance, and learning disabled selected elementary school aged students in data country, florida. A Dissertation Submitted to the Faculty of the College of Education of Florida Atlantic University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

- Naglieri, J. A. (2003): Current advances in assessment and itervention for children with learning disabilities. Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Vol. (16), pp. 163 – 190.
- Naglieri, J. R. & Das, J. P. (1990): Planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes as a model for intelligence. Journal of Psycho educational assessment, Vol.(8), pp. 303 - 337.
- Naglieri, J. A. & Johannes, R. (2001): Gender differences in planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes and achievement. Journal of Educational Psychology, Vol. (93), No (2), pp. 430 – 437.
- Naglieri, J. A. & Prewtt, P. N. & Bardos, A. N. (1989): An exploratory study of planning, attention, simultaneous and Successive cognitive processing. Journal of School Psychology, Vol. (27), No (2), pp. 347 – 364.
- Naglieri, J. A. & Kroesbergen, E. H. & Johannes, E. H. & Luit, V. (2005): Utility of the PASS theory and Cognitive Assessment System for dutch children with and without ADHD. Journal of Learning Disabilities, Vol.(38), No. (5), pp. 434 - 439.
- Nattive, A. (1994): Helping Behavior and Math Achievement Gain of Student Using Cooperative Learning, Elementary School Journal, Vol. (94), No.(3).
- Newell, A. & Simon, H. A. (2003): Hauman problem solving, N. J., Prentice-Hall.
- Obrzut, J. E. & Boliek, C. A. (1986): Lateralization characteristics in learning disabled children Journal of learning Disabilities, Vol. (19), No. (5), p.p. 308-314.
- Ohlson (1978): Identification of specific learning disabilities. Champagin, Research Press Campany.
- Olenchak, F. R. (1995): Effects of enrichment on GLD students, Journal for the Education of the Gifted, Vol. (18), No. (4), pp. 385 - 399.
- Orhun, N. (2003): Effects of Some Properties 5. Grade Students on the Performance of Mathematical Problem Solving ". The Mathematics Education into the 21st Century Project Proceedings of the International Conference: The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education, Brno: Czech Republic, September.
- Plante, E. & Van, P. & Cyma, S. (2000): Electrophysiological dissociation between verbal and nonverbal semantic processing in learning disabled adults. Neuropsyhologia, Vol. (38), No. (13), pp. 1669-1684.
- Polloway, E. A. & Patton, J. R. & Smith, T. C. & Buck, G. H. (1997): Mental retardation and learning disabilities. Applied issue's Journal of Learning Disabilities, Vol. (30), No. (3), pp. 297-308.
- Putnam, J. (1996): Co-operative Learning and Peer Acceptance of Students with Learning Disabilities, Journal of Social Psychology, Vol. (36), No. (6), Dec, pp. 41 – 52.
- Raney, J. K. & Mardick, N. L. (1995): Issues in programming for students displaying dual exceptionalities: giftedness and learning disabilities, Journal Articlr: LD Forum, Vol. (21), No. (1), pp. 31 - 33.
- Rivera, D. B. (1995): Serving the gifted learning disabled, Gifted Childen Today Magazine, Vol. (18), No. (6), pp. 34 - 37.
- Rudolph, D. & Amen, C. & Bure, D. (1995): Cognitive representations of Self, Family, and Peers in School-age Children: link with Social Competence and Sociometric Status Child Dev, p66.

- Robinson, S. M. (1999): Meeting of students who are gifted and have learning disabilities, Journal Citation: Intervention in School and Divic, Vol. (34), No. (4), pp. 195 - 204.
- Rollanda, D. & Joseph, J. (1995): Co-operative Learning for Students with Learning Disabilities: Teacher and Child Contributions to successful Participation, Eric No: Ed 390189, Dat.13-10-2004. Pennsylvania .
- Santiago, N. G. (2007): Estudio sobre modification cognitive en ninos con difficulties en la lecturay trastorno por deficit de attention hiperactividad tipo combinado . A Dissertation Presented to the Faculty of Ciencias Sociales in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Saranell S. C. (1997): Caregiver Education Guide For Children With Developmental Disabilities, Aspen Publishers: Maryland .
- Sartawi, A. (2001): Introduction to special education Al-Galam house for publishing and distribution, United Arab Emirates.
- Sattler, J. M. (1992): Assessment of children. San Diego, CA: Jerome, M. Sattler Publisher.
- Shanon, M. & Rice, D. (1982): A comparison of hemispheric preference between high ability and low ability elementary children. Education Research Quarterly, Vol. (7), No. (3), pp. 7-15.
- Shepord, L. (1995): Involution Of The Regression Discrepancy Method For Identifying Children With Learning Disabilities .The Journal Of Special Education , vol (21) , No (5) , pp .(264 – 69).
- Sherwood, M. (1996): Interviews with parents of gifted leaning disabled children, ERIC Digest E. 268.
- Sherwood, M. (2001): Preservice teachers attitudes and awareness of gifted leaning disabled, University of Western Sydney, Macarthur.
- Siegel, E. & Gold, R. (1982): Educating the Learning Disabled. New York:Macmillan Publishing Co, Inc.
- Silverman, L. K. (1994): Invisible gifted in visible handcaps, Gifted, No. (82), pp. 9 - 11.
- Silverman, L. K. (1997): Gifted children with learning disabilities, PH.D, ERIC Digest E. 543.
- Simmonds, T. L. (1995): Linking Oral and written summaries: using one Minute Summaries in a Co-operative learning Environment, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (34), No. (4), P. 1341-A .
- Stan, S. F. & Joseph, C. P. (1995): Operational zing a definition of Learning disabilities. Journal of Leaning Disabilities, Vol. (28), No. (11),pp. 586-597.
- Sternberg, R. (1999): Human abilities An information processing approach, New York, Freeman, W. H. Ed. Company.
- Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (1998): Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. Leaning Disabilities Research and Practice, Vol. (13), pp. 220 - 232.



ذوو صعوبات التعلم
الإجتماعية والإنفعالية
With Learning Difficulties
Social & Emotional
Yaman
9789957067892
دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo